



ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



2(46)
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 РФ,
Свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № ФС 77 - 76229
12.07.2019.

© ШГПУ, 2020, № 2

Редакционная коллегия

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

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);

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Выпускающий редактор

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

2(46)
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 of Russian Federation; Certificate of mass media registration ПИ № ФС 77 - 76229 12.07.2019.

© ShSPU, 2020, № 2

Editorial Staff

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

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);

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

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

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

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

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

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

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

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

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

С.Л. Суворова, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

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

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

Специальный редактор - *М.В. Вахрамеева*

Перевод – *Е.П. Турбина*

Editorial-Publishing Council

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

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

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

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

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

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

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

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

S.L. Suvorova, Doctor of Pedagogical Sciences, 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
Алпатова Н.С., Малюгина А.А. Коррекция эмоционально-волевой сферы младших школьников с ограниченными возможностями здоровья посредством игры.....	10
Антропова Д.В., Овсянникова О.А. Нравственное воспитание младших школьников средствами изобразительного искусства	13
Анфилатова О.В., Коршунова Т.М. Развитие силовых способностей лыжников-гонщиков 11-12 лет методом интервального упражнения.....	16
Анфилатова О.В., Пивоварова Е.Н. Обучение плаванию детей с диагнозом детский церебральный паралич.....	20
Бабинцева Т.А., Савинова С.В. Использование макета при формировании знаний о правилах безопасного поведения на дороге у первоклассников	25
Баширова Ю.Н. Методические аспекты применения информационных технологий в преподавании иностранного языка.....	30
Бурматова А.С., Отева Н.И. Исследование устной речи у дошкольников с нарушением органов зрения.....	34
Васева Е.С., Бужинская Н.В. Менторинг в процессе реализации командной работы будущих специалистов IT-сферы	38
Гмыря Л.А., Отева Н.И., Прибыткова О.Л. Диагностика психоречевого развития детей раннего возраста.....	42
Гойнаш А.В. Игра «UNI-Alias» как способ развития базовых коммуникативных компетенций на иностранном языке	47
Горинова Р.В., Шешукова Н.Н. Формирование навыков словообразования у дошкольников с задержкой психического развития.....	51
Городилова С.А., Гагарская Е.М. Особенности лексической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития.....	54
Дюбова Е.А., Отева Н.И., Пашенко Е.В. Изучение предпосылок к обучению грамоте у детей с общим недоразвитием речи III уровня	58
Жуйкова Н.С., Ваганова А.В. Формирование у второклассников орфоэпических норм в процессе совершенствования каллиграфического навыка письма	61
Жуйкова Н.С., Чебыкина А.В. Читательский дневник как средство развития у младших школьников навыков смыслового чтения.....	68
Исупова Д.И., Шешукова Н.Н. Профилактика дисграфии у дошкольников с нарушением зрения	76
Исхаков Р.Х., Киреева Э.Ф. Психолого-педагогический аспект в организации практики студентов педагогических вузов.....	80
Калашникова Е.А., Отева Н.И. Формирование связной речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.....	86
Калинина И.А., Реутова А.А. Изучение темпо-ритмической организации речи у дошкольников с дизартрией.....	90
Канова Ю.С., Отева Н.И., Пашенко Е.В. Исследование связной речи у детей с дизартрией	94
Караваева Т.Л., Караваева О.О. Подвижные игры как одно из средств профессионально-прикладной физической подготовки учащихся профильных медико-биологических классов	98

CONTENT

Каштанова О.В., Сазанова Т.В. Формирование речеслухового восприятия у дошкольников с нарушением слуха.....	103
Кляпышева А.А., Овсянникова О.А. Применение интегрированных уроков по изобразительному искусству у учащихся начальных классов в общеобразовательной школе.....	107
Коморникова О.М., Попова Е.И. Проблемы развития дистанционного образования в России.....	111
Короткова Ю.Г., Шешукова Н.Н. К проблеме коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы.....	114
Котова С.А., Зуденкова О.В. Электронные образовательные ресурсы в начальной школе.....	117
Краснова Н.Н., Савинова С.В. Развитие представлений старших дошкольников о малой родине в процессе создания сборника видеороликов.....	122
Кузнецова Е.И., Губанова К.Ю. Формирование графической грамотности средствами информационных технологий в процессе занятий внеурочной деятельности.....	127
Лютлова Т.Э. Технологии активизации и интенсификации деятельности обучающихся.....	130
Маслов Ю.В. ЕГЭ по английскому языку: частная система упражнений по обучению письменному высказыванию.....	134
Мохова Ю.С., Шешукова Н.Н. К проблеме развития словаря прилагательных дошкольников с общим недоразвитием речи.....	139
Мустафаева Э.С., Жигалова П.В., Клендершикова С.А., Худжина М.В. Использование интерактивной рабочей тетради по тригонометрии для повышения предметных результатов обучающихся.....	143
Незговорова Е.А., Сазанова Т.В. Формирование слоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией.....	149
Новикова Г.Н., Башмакова С.Б. Развитие связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством логопедического квеста.....	153
Осмехин Р.Ю., Вавилов А.Л. Влияние уровня развития скоростных способностей волейболистов на эффективность выполнения нападающего удара.....	156
Помелов В.Б. Ценностные ориентации в сфере регионального образования (на примере Вятской губернии).....	162
Прозорова А.С., Вахрушева Л.Н. Формирование у второклассников знаний о безопасности в быту посредством проблемных ситуаций.....	169
Рукавишникова Н.Н., Хмелькова Е.В. Обучение рассказу по серии сюжетных картинок дошкольников с общим недоразвитием речи средствами информационно-коммуникационных технологий.....	177
Сарьянова В.В., Отева Н.И., Березенцева А.И. Изучение развития лексики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	181
Терегулов Д.Ф. Организация проектной деятельности при обучении студентов среднего профессионального образования.....	184
Тиглянова Е.С., Баженова Ю.А. Проявления нарушений звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.....	187
Тюльнева А.В., Отева Н.И., Пащенко Е.В. Изучение особенностей письменной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).....	191
Шлякова Е.В. Актуальные проблемы преподавания курса химии в военном вузе.....	195
Яцышина К.А., Пащенко Е.В., Отева Н.И. Исследование речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	198

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	203
Ершова Л.Н., Кувалдина Е.А. Развитие стрессоустойчивости старшеклассников средствами метафорических карт.....	203
Романюк М.А., Кувалдина Е.А. Исследование коррекции личностной тревожности воспитанников школы-интерната.....	207
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	212
Гарас А.В., Евтугова Н.Н. Языковые особенности речи персонажей российских современных мультфильмов в аспекте ее перевода на немецкий язык (на примере мультфильма «Маша и медведь»).....	212
Камышева О.С. Функции музыкальных метафор (на материале стихотворения Е. Рыжовой «Ветер. Концерт ля-минор»).....	218
Никаноров С.А. Энциклопедическая зона концепта «Женщина» в творчестве Ф.М. Достоевского.....	220
Панасенкова (Лантух) В.В. Соединение одического и сатирического в оде Г.Р. Державина «Фелица».....	230
Рябокоть А.Р., Евтугова Н.Н. Языковые средства выражения инвективности и типология инвективов на материале твитов Дональда Трампа.....	233
Соломка Н.А. Особенности влияния контекстного окружения на функционирование глагольной единицы в речи.....	238
Сорокина Е.А., Орлова А.А. Проблема территориального разделения немецкого языка ..	241
Татаринов М.Э., Казаков А.В. Метафорические образы современной России в зарубежной прессе.....	244
Филистова Н.Ю., Москаленко Н.С. Лингвистические особенности сюжетно-фабульной организации (на примере романа К. Воннегута «Breakfast of Champions»).....	248
Филистова Н.Ю., Родионова А.О. Лингвистическое исследование текстовых миров в постмодернистском романе Джона Фаулза «The Collector».....	254
Харлова Н.М. Особенности организации работы по формированию техники речи будущего учителя.....	259
ИСТОРИЯ И АРХЕОЛОГИЯ	263
Фанталов А.Н. Русско-японская война как ключевой момент завершения истории Российской империи.....	263
ПЕРВУШИНСКИЕ ЧТЕНИЯ	268
игумен Варнава (Аверьянов С.А.) Жизненный путь и духовный облик приснопоминаемого священника о. Иоанна Первушина (1827-1900). К 120-летию со дня преставления.....	268
Борисов С.Б. Сохранение памяти об И.М. Первушине в Шадринском университете	273
Брюханов А.А. Работа Регионального отделения международной общественной организации Императорского Православного Палестинского общества в Курганской области по воспитанию населения на примерах жизни и деятельности выдающихся людей Зауралья и организация работы по увековечиванию их имен и заслуг в Шадринском крае.....	276
Пузанов В.Д. Проблема миссионерства Православной церкви в Сибири XVII в.	279
Информация для авторов	283

CONTENT

Content

PEDAGOGICAL SCIENCES..... 10

- Alpatova N.S., Malyugina A.A.** Correction of the emotional and volitional sphere of primary school children with disabilities through the play 10
- Antropova D.V., Ovsyannikova O.A.** Moral education of primary schoolchildren by means of fine art 13
- Anfilatova O.V., Korshunova T.M.** The development of strength abilities of 11-12 year old skiers-racers by the method of interval exercise 16
- Anfilatova O.V., Pivovarova E.N.** Swimming training for children diagnosed with cerebral palsy 20
- Babintseva T.A., Savinova S.V.** The formation of knowledge about the safe rules on the road among the first graders using the model..... 25
- Bashirova J.N.** Methodological aspects of using information technologies in teaching a foreign language 30
- Burmatova A.S., Oteva N.I.** The study of oral speech of preschool children with visual disabilities..... 34
- Vaseva E.S., Buzhinskaya N.V.** Mentoring in the process of realizing teamwork of future specialists in IT sphere 38
- Gmyrya L.A., Oteva N.I., Pribytkova O.L.** Diagnostics of psych speech development of young children..... 42
- Hoinash A.V.** The game "UNI-Alias" as a way to develop basic communicative competencies in a foreign language 47
- Gorinova R.V., Sheshukova N.N.** Word formation skills development in preschool children with mental disorders 51
- Gorodilova S.A., Gagarskaya E.M.** Features of the lexical side of speech in preschoolers with mental disorders 54
- Dyubova E.A., Oteva N.I., Pashchenko E.V.** The study of prerequisites to learn reading and writing for children with general speech underdevelopment of III level 58
- Zhuikova N.S., Vaganova A.V.** Formation of second-graders' orthoepic norms in the process of improving the calligraphic writing skill..... 61
- Zhuikova N.S., Chebykina A.V.** Reader's diary as a means of developing semantic reading skills in primary school children 68
- Isupova D.I., Sheshukova N.N.** Prevention of dysgraphia in preschool children with visual disabilities..... 76
- Iskhakov R.H., Kireeva E.F.** Psycho-pedagogical aspect in the organization of the students practice of pedagogical universities 80
- Kalashnikova E.A., Oteva N.I.** The speech formation of preschool children with pseudobulbar dysarthria 86
- Kalinina I.A., Reutova A.A.** Study of the tempo-rhythmic organization of speech in preschool children with dysarthria 90
- Canova J.S., Oteva N.I., Pashchenko E.V.** The study of speech in children with dysarthria..... 94
- Karavaeva T.L., Karavaeva O.O.** Movable games as one of the means of professional and applied physical training of students of specialized medical and biological classes..... 98

СОДЕРЖАНИЕ

Kashtanova O.V., Sazanova T.V. Formation for speech and hearing perception of preschool children with hearing disorders	103
Klyapysheva A.A., Ovsyannikova O.A. Using the integrated visual arts lessons for primary school students in secondary schools	107
Komornikova O.M., Popova E.I. Problems of distance education development in Russia	111
Korotkova Y.G., Sheshukova N.N. To the problem of agrammatical dysgraphia correction in primary school children of secondary comprehensive school.....	114
Kotova S.A., Zudenkova O.V. Electronic educational resources in primary schools.....	117
Krasnova N.N., Savinova S.V. Development of older preschool children's ideas about their homeland in the process of creating a collection of videos	122
Kuznetsova E.I., Gubanova K.U. Formation of graphic literacy by means of information technology in the course of extracurricular activities.....	127
Lyutova T.E. Technologies for revitalizing and intensifying students	130
Maslov Yu.V. Unified State Exam in English: Purpose-built System of Exercises Designed to Develop Written Expression Skills	134
Mokhova Yu.S., Sheshukova N.N. To the problem of adjective dictionary in preschool children with general speech underdevelopment.....	139
Mustafaeva E.S., Zhigalova P.V., Klendershikova S.A., Khudzhina M.V. Using an interactive workbook on trigonometry to improve school students' subject results	143
Nezgovorova E.A., Sazanova T.V. The formation of the syllable structure of the preschool children with alalia motoria.....	149
Novikova G.N., Bashmakova S.B. The speech development of senior preschoolers with a general speech underdevelopment through a speech therapy quest	153
Osmekhin R.Yu., Vavilov A.L. The influence of the level of speed abilities development of volleyball players on the effectiveness of the attack hit.....	156
Pomelov V.B. Value orientations in regional education (on the example of Vyatka province).....	162
Prozorova A.S., Vakhrusheva L.N. The formation of everyday life safety knowledge in second-graders through problem situations.....	169
Rukavishnikova N.N., Khmelkova E.V. Teaching a story-telling based on a series of plot images for preschoolers with general speech disorders using information and communication technologies.....	177
Saryanova V.V., Oteva N.I., Berezentseva A.I. The vocabulary development study in children with mental disorders	181
Teregulov D.F. Organization of project activities for teaching students of secondary vocational education.....	184
Titlyanova E.S., Bazhenova Yu.A. Demonstration of articulation disorders in children with phonetic underdevelopment	187
Tyulneva A.V., Oteva N.I., Pashchenko E.V. Studying the features of writing in primary school children with serious speech disorders (SSD).....	191
Shlyakova E.V. Urgent problems of teaching a chemistry course in a military University..	195
Yatsyshina K.A., Pashchenko E.V., Oteva N.I. The speech activity research of preschool children with speech underdevelopment of III level	198

CONTENT

PSYCHOLOGICAL SCIENCES	203
Ershova L.N., Kuvaldina E.A. Developing high school students' stress tolerance through metaphorical maps.....	203
Romanuk M.A., Kuvaldina E.A. The study of personal anxiety correction in boarding school pupils.....	207
PHILOLOGICAL SCIENCES	212
Garas A.V., Evtugova N.N. Language features of the speech of characters in Russian modern cartoons in the aspect of its translation into German (on the example of the cartoon «Masha and the bear»).....	212
Kamysheva O.S. Functions of musical metaphors (based on the material of E. Ryzhova's poem "Wind. Concerto in A Minor").....	218
Nikanorov S.A. Encyclopedia zone of the concept "Woman" in the works of F.M. Dostoevsky	220
Panasenkova (Lantukh) V.V. The combination of odic and satirical in the ode of G.R. Derzhavin "Felitsa".....	230
Ryabokon A.R., Evtugova N.N. Language means of expressing invectivity and typology of invectums based on the material of Donald Trump's tweets.....	233
Solomka N.A. Peculiarities of contextual environment influence on verb unit functioning in speech.....	238
Sorokina E.A., Orlova A.A. The problem of the territorial separation of German.....	241
Tatarinov M.E., Kazakov A.V. Metaphorical images of modern Russia in foreign press ..	244
Filistova N.Yu., Moskalenko N.S. Linguistic peculiarities of story and plot organization (on the basis of Kurt Vonnegut's novel «Breakfast of Champions»).....	248
Filistova N.Yu., Rodionova A.O. A linguistic study of the text worlds in John Fowles' postmodern novel «The Collector»	254
Kharlova N.M. Features of the work organization on the formation of future teacher's speech techniques.....	259
HISTORY AND ARCHEOLOGY.....	263
Fantalov A.N. Russian-Japan war as the key moment in the history of the Russian empire finalization.....	263
PERVUSHIN'S READING	268
Father Superior Barnabas (Averyanov S.A.) The life and the spiritual character of the priest John Pervushin (1827-1900). To the 120th anniversary of his death.....	268
Borisov S.B. Preserving the memory of I. M. Pervushin at Shadrinsk University	273
Bruyhanov A.A. The work of the Regional Branch of the International Public Organization of the Imperial Orthodox Palestinian Society in Kurgan area to educate the population on the examples of life and work of prominent people in Trans-Ural Region and the organization of work to perpetuate their names and merits in the territory of Shadrinsk.....	276
Puzanov V.D. The problem of Orthodox Church missionary in Siberia in the XVII century.....	279
Information for authors.....	283

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

УДК 376.4

Наталья Сергеевна Алпатова
г. Москва
Анна Александровна Малюгина
г. Волжский

Коррекция эмоционально-волевой сферы младших школьников с ограниченными возможностями здоровья посредством игры

В статье освещается проблема коррекции эмоционально-волевой сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья, среди которых одну из самых многочисленных групп составляют младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью. Представлено экспериментальное обоснование способа коррекции эмоционально-волевой сферы у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью на основе целенаправленной игровой деятельности. Охарактеризованы этапы опытно-экспериментального исследования: констатирующий этап, на котором была проведена диагностика уровня сформированности эмоционально-волевой сферы у названной категории детей; формирующий этап, задачей которого были коррекция основных показателей их эмоционального и волевого развития; контрольный этап, на котором была проведена оценка эффективности использования игровых занятий для оптимизации эмоционально-волевой сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью и выявлена положительная динамика показателей.

Ключевые слова: коррекция, эмоционально-волевая сфера, младшие школьники, ограниченные возможности здоровья.

Natalia Sergeevna Alpatova
Moscow
Anna Alexandrovna Malyugina
Volzhsky

Correction of the emotional and volitional sphere of primary school children with disabilities through the play

The article highlights the problem of correction of the emotional-volitional sphere in disabled children among which one of the most numerous groups is made up of primary schoolchildren with intellectual disability. The experimental substantiation of the method of the emotional-volitional sphere correction in younger schoolchildren with intellectual disabilities on the basis of purposeful play activity is presented. The stages of experimental research are described: the ascertaining stage at which the level of formation of the emotional-volitional sphere in this category of children was diagnosed; a formative stage, the task of which was to correct the main indicators of their emotional and volitional development; the control stage, where the evaluation of the effectiveness of using game classes to optimize the emotional and volitional sphere of younger schoolchildren with intellectual disabilities was carried out, and positive dynamics of indicators was revealed.

Keywords: correction, emotional-volitional sphere, younger schoolchildren, limited health options.

Современный этап развития общества характеризуется изменяющимися социально-экономическими условиями, в которых проблема интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в социум приобретает особую остроту. В решении этого вопроса большое внимание уделяется изучению специфики эмоционально-волевой сферы младших школьников, входящих в эту категорию детей.

Важную роль в подготовке младших школьников с ограниченными возможностями здоровья к жизни и трудовой деятельности играет воспитание их воли. Недоразвитие волевых качеств у большинства детей этой категории можно объяснить условиями, которые сочетаются с последствиями первичного дефекта. К таким условиям относят неправильное отношение родителей к дефекту ре-

бенка, а также отрицательное влияние пребывания в образовательном учреждении.

В исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, М.С. Лебединского, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, П.В. Симонова отмечено, что эмоции представляют собой важнейшую сторону психических процессов, отражающую переживание ребенком действительности и оказывающую влияние на любое проявление его активности. В свою очередь эмоциональная сфера представляет собой совокупность внутренних психических состояний, проявляющихся в субъективных отношениях, переживаниях и в экспрессивно-коммуникативном поведении [4].

Использование игры в процессе корригирующего обучения и воспитания младших школьников с ограниченными возможностями здоровья позво-

ляет формировать волевые качества и осуществлять коррекцию психоэмоционального состояния таких детей (Л.С. Выготский, А.А. Катаева, Н.Я. Михайленко, Е.А. Стребелева и др.).

Прогрессивное, развивающее и коррекционное значение игры состоит в реализации возможностей всестороннего развития ребенка, а также в том, что её содержание наполняют продуктивные виды деятельности, что способствует расширению социально-коммуникативного опыта детей, сферы их интересов, формирует потребность в занятиях и мотивацию к учебной деятельности [1; 3]. Игровая деятельность способствует вовлечению младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в процесс совместной деятельности, а также появлению новых видов эмоциональных откликов, возникновению нового эмоционального самочувствия, формированию некоторых эмоциональных качеств характера [2].

Основными эмоционально-волевыми качествами, которые необходимо сформировать у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, как и у детей в норме, являются следующие: самостоятельность, умение принимать решения, определять свои поступки, ориентируясь не на мнение окружающих, а на собственные убеждения; самообладание, самоконтроль, выдержка; настойчивость, умение доводить дело до конца; решительность, сознательное воплощение определенных действий в жизнь даже при возникновении препятствий и трудностей.

В категории детей с ограниченными возможностями здоровья одну из самых многочисленных групп составляют младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью. Незрелость детей этой категории связана с особенностями развития их потребностей и интеллекта, что влияет на эмоционально-волевою сферу и отличает от полноценного развития личности. Этот факт определяет актуальность и необходимость поиска средств, способствующих максимальной компенсации недостатков эмоционально-волевой сферы у младших школьников с умственной отсталостью для их успешной социальной адаптации.

Цель нашего исследования – экспериментальное обоснование способа коррекции эмоционально-волевой сферы у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью на основе целенаправленной игровой деятельности.

Исследование эмоционально-волевой сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью осуществлялось поэтапно, в течение трех месяцев. В начале исследования в области эмоционально-волевой сферы мы организовали констатирующий этап. В исследовании участвовали 11 детей в возрасте 7–8 лет с диагнозом «легкая умственная отсталость», посещающие детский центр «Бибигон».

Для выявления уровня сформированности эмоционально-волевой сферы у этих детей, были подобраны следующие диагностические методики:

методика изучения особенностей эмоционального состояния ребенка (Н. Артюхина, А. Щетинина); методика изучения особенностей восприятия и понимания эмоционального состояния изображенного человека (А. Щетинина); методика исследования самооценки «Лесенка» (В. Щур); тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки). Для оценки волевых качеств мы использовали метод наблюдения и беседы.

Анализ данных, полученных в результате проведения диагностических методик, показал, что для 45,4% младших школьников характерно эмоциональное неблагополучие (количество набранных ими баллов варьировалось от 19 до 24); 54,5% опрошенных детей не вполне эмоционально благополучны (от 13 до 18 баллов). Среди детей не были зафиксированы случаи выявления эмоционального благополучия, что соответствовало бы количеству баллов от 0 до 12.

Неадекватный уровень понимания детьми эмоционального состояния человека имели 54,5% младших школьников; ситуативно-конкретный уровень – 45,4% детей. Кроме того, неадекватно-завышенная самооценка была выявлена у 36,4% младших школьников; завышенная самооценка наблюдалась у 63,6% детей. Адекватная и заниженная самооценка не были выявлены.

У 45,4% младших школьников наблюдался высокий уровень тревожности (индекс тревожности выше 50%); для 36,4% был характерен средний уровень тревожности (индекс тревожности от 20 до 50%); у 18,2% детей выявлен низкий уровень тревожности (индекс тревожности от 0 до 20%).

Результаты наблюдения, анкетирования и беседы позволили заключить, что большинство детей имели низкий уровень развития волевых качеств (63,6%); у некоторых младших школьников диагностирован средний уровень (36,4%); высокий уровень не обнаружен.

Полученные данные позволили говорить о необходимости проведения работы по коррекции эмоционально-волевой сферы у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

На втором этапе был проведен формирующий эксперимент. Основными задачами формирующего этапа исследования были коррекция основных показателей эмоционального и волевого развития и формирование способности к идентификации, дифференциации, вербализации с помощью игры, а также формирование способности к саморегуляции эмоциональных проявлений и их выражения у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

С этой группой детей были проведены 24 игровых занятия для коррекции их эмоционально-волевой сферы. Приведем пример некоторых коррекционно-развивающих занятий.

Занятие № 1. Тема: «Путешествие в страну эмоций».

Цель: формирование эмоционально-волевых компонентов у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью; гармонизация эмоциональной сферы.

В ходе занятия № 1 были использованы следующие игры: «Кошки и мышки», «Медведь», «Стоп, машина!».

Занятие № 2. Тема: «Я – хороший, я – плохой».

Цель: формирование умения изображать эмоции, подражать различным эмоциональным состояниям; развитие волевых качеств.

В ходе занятия № 2 были использованы следующие игры: «Вышла курочка гулять», игра «Кто и как кричит»; упражнение «Изменение отрицательных мыслей на положительные».

Занятие № 3. Тема: «Умею ли я слушать другого человека?»

Цель: развитие у детей техники выражения своих эмоций, их дифференциация; формирование навыков контроля собственного эмоционального состояния.

В ходе занятия № 3 были использованы следующие игры: «Где чей домик?», «Грибы в корзине», «Где мне сесть?», «Изобрази эмоции».

Занятие № 4. Тема: «Школа улыбок».

Цель: развитие эмпатии, потребности в эмоциональном общении; снижение психоэмоционального напряжения; формирование волевых качеств.

В ходе занятия № 4 были использованы следующие игры: «Угадай эмоцию», «Кто бы это мог быть?»; творческое задание «Нарисуй портрет лучшего друга».

Занятие № 5. Тема: «В мире чувств».

Цель: обучение дифференцированию базовых эмоций; развитие эмпатических чувств, творческого самовыражения; формирование навыков подражания, контроля собственных эмоций.

В ходе занятия № 5 были использованы следующие игры: «О чем думает дерево?», «Полотно счастья», «Запомни и покажи», «Театр пантомимы» и т.д.

Следует отметить, что заключительная часть каждого занятия предполагала закрепление положительного эмоционального настроения: проведение релаксации и ритуала прощания.

На контрольном этапе эксперимента мы провели оценку эффективности использования игровых занятий для оптимизации эмоционально-волевой сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью путем сравнения полученных результатов с данными констатирующего этапа.

Количественный анализ данных показал, что процесс коррекционно-развивающей работы с использованием игровых занятий значительно улучшил результаты младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Так, низкий уровень сформированности эмоционально-волевой сферы зафиксирован у одного ребенка (9,1%), до формирующего эксперимента этот показатель составлял 45,4%. Дети, находящиеся до формирующего эксперимента на низком уровне (45,4%), перешли на средний уровень, улучшив показатель до 63,6%. Эти дети стали более активны и эмоциональны в общении, научились более точно дифференцировать как свои эмоциональные состояния, так и окружающих; улучшились показатели, связанные с уровнем самоконтроля за эмоциями, с навыками вербализации эмоционального состояния.

Учащиеся, находящиеся до формирующего эксперимента на среднем уровне сформированности эмоционально-волевой сферы (54,5%), перешли на высокий уровень (27,3%). Они не только успешно справлялись с предложенными заданиями, но выступали в качестве образца для подражания, демонстрируя приобретенные умения детям, находящимся теперь на среднем уровне. Отметим, что на этапе констатирующего эксперимента высокий уровень не был обнаружен.

Таким образом, после проведения систематической работы по коррекции эмоционально-волевой сферы у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью посредством игры, мы можем отметить значительное преодоление барьеров в процессе коммуникации между детьми, улучшение способности выражать свои эмоции и контролировать их, проявлять волевые качества. Наблюдающаяся положительная динамика показателей свидетельствует о том, что предложенная нами система работы имеет положительные результаты и является эффективной.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст] : кн. для учителя / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М. : Бук-Мастер, 1993. – 191 с.
2. Колотыгина, Е.А. Эмоциональное развитие умственно отсталых первоклассников в разных социально-педагогических условиях [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Е.А. Колотыгина. – Нижний Новгород, 2009. – 26 с.
3. Недоленко, С.В. Педагогические условия развития игровой деятельности учащихся с умеренной умственной отсталостью [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.В. Недоленко. – СПб., 2000. – 17 с.
4. Шкляр, Н.В. Психологические особенности развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Н.В. Шкляр. – Нижний Новгород, 2008. – 28 с.

REFERENCES

1. Kataeva A.A., Strebeleva E.A. Didakticheskie igry i uprazhnenija v obuchenii umstvenno otstalyh doshkol'nikov: kn. dlja uchitelja [Didactic games and exercises in teaching retarded preschoolers]. Moscow: Buk-Master, 1993. 191 p.
2. Kolotygina E.A. Jemocional'noe razvitie umstvenno otstalyh pervoklassnikov v raznyh social'no-pedagogicheskikh usloviyah. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk [The emotional development of retarded first graders in different social pedagogical conditions. Ph. D. (Psychology) thesis]. Nizhnij Novgorod, 2009. 26 p.
3. Nedolenko S.V. Pedagogicheskie uslovija razvitija igrovoj dejatel'nosti uchashhihsja s umerennoj umstvennoj otstalost'ju. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the game activity development of retarded schoolchildren. Ph. D. (Pedagogy) thesis]. Sankt-Peterburg, 2000. 17 p.
4. Shkljar N.V. Psihologicheskie osobennosti razvitija jemocional'noj sfery mladshih shkol'nikov s narusheniem intellekta. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk [Psychological features of the development of the emotional sphere of primary retarded school children. Ph. D. (Psychology) thesis]. Nizhnij Novgorod, 2008. 28 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

А.А. Малюгина, директор, детский центр «Бибигон», г. Волжский, Россия, e-mail: nuramaliugina@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

A.A. Maljugina, Director of Children's center «Bibigon», Volzhsky, Russia, e-mail: nuramaliugina@yandex.ru.

УДК 615.825

Дарья Владимировна Антропова

г. Тюмень

Оксана Александровна Овсянникова

г. Тюмень

**Нравственное воспитание младших школьников средствами
изобразительного искусства**

Представленная статья посвящена достаточно актуальной в современном образовании проблеме развития нравственности обучающихся младших классов на уроках изобразительного искусства. Для улучшения процесса нравственного воспитания школьников на уроках изобразительного искусства авторы уточнили понятие «нравственное воспитание», рассмотрели методы развития нравственных качеств младших школьников средствами изобразительного искусства. Были выделены и описаны основные методы нравственного воспитания: метод творческих заданий, метод анализа художественных произведений (на основе их восприятия), метод арт-терапии, метод иллюстрирования литературных произведений, метод наблюдения. Использование указанных методов поможет достичь наилучших результатов в обучении изобразительному искусству в школе, они достаточно эффективны, так как способствуют развитию у учащихся нравственных и душевных качеств, моральной культуры, этических норм.

Ключевые слова: нравственное воспитание, методы развития нравственных качеств, изобразительное искусство, творчество, младшие школьники.

Darya Vladimirovna Antropova

Tyumen

Oksana Aleksandrovna Ovsyannikova

Tyumen

Moral education of primary schoolchildren by means of fine art

The article is devoted to a rather urgent problem in the modern education to the development of primary school children morality in the lessons of fine art. To improve the process of moral schoolchildren education in the lessons of fine art, the authors have clarified the concept of "moral education", have examined methods of developing the moral qualities of younger schoolchildren using the means of fine art. The main methods of moral education were identified and described: the method of creative tasks, the method of analysis of works of art (based on their perception), the method of art therapy, the method of illustrating literary works and the method of observation. Using these methods will help to achieve the best results in teaching fine art at school; they are quite effective, as they contribute to the development of students' moral and spiritual qualities, moral culture and ethical standards.

Keywords: moral education, methods for the development of moral qualities, art, creativity, junior schoolchildren.

Введение.

На современном этапе развития художественного образования особую актуальность приобретает поиск путей совершенствования и развития методов обучения детей с целью развития нравственных и моральных качеств учащихся на уроках изобразительного искусства.

В современном мире многие дети испытывают недостаток нравственных представлений, и сама проблема формирования духовно-нравственной культуры личности ребенка является немаловажной. Об этом в своих статьях писали В.В. Черемушкина, А.А. Петрова [6; 10]. Среди людей наблюдается рост бездуховности, отсутствие моральных качеств, этических норм. Поэтому в школах необходимо формирование нравственных основ поведения, ценностных установок к семье, культуре, труду, любви к Родине. Именно в детстве происходит заложение основ морально-нравственных качеств, которые незаменимы в жизни в обществе.

Проблематикой нравственности и нравственного воспитания занимались многие ученые и педагоги: Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой [3; 4; 7; 9]. Все они давали трактовку этим понятиям, тем не менее, существует необходимость уточнения понятия «нравственное воспитание» относительно развития нравственных и моральных качеств у обучающихся на уроках изобразительного искусства, а также поиск наиболее эффективных методов развития данных качеств у детей в общеобразовательной школе.

Исследовательская часть.

Для решения данной проблемы мы изучили понятия «нравственность» и «воспитание».

Классическая педагогика рассматривает воспитание как социально значимое явление, важнейшее условие развития и формирования личности. «Пренебрежение воспитанием есть гибель для людей, семей, государств и всего мира», – писал Я.А. Коменский [3]. Этот тезис стал основополагающим в классической педагогике. Воспитание – это процесс совершенствования личности, который охватывает как физическое, так и духовное становление и развитие человека [1].

Нравственность – это совокупность духовных и душевных качеств, обеспечивающих выполнение человеком правил поведения в обществе. Нравственность является в этике синонимом понятия «мораль». По словарю В.И. Даля, мораль – это нравоченье, нравственное ученье, правила для воли, совести человека. Нравственное воспитание – это система воздействий на человека, направленная на формирование у него нравственных качеств и нравственного поведения [2; 5].

Л.Н. Толстой утверждал, что из всех наук, которые обязан знать каждый человек, главной является наука о том, как жить, делая меньше зла и как можно больше добра [8]. А советский педагог

В.А. Сухомлинский утверждал, что нравственное начало должно пронизывать все аспекты воспитания детей. Без усвоения норм нравственности невозможно и усвоение моральной культуры человечества. По определению В.А. Сухомлинского, суть процесса морального воспитания состоит в том, что моральные идеи становятся достоянием каждого воспитанника, превращаются в нормы и правила поведения [7].

Нравственный человек не ограничивается усвоенными нормами, с тем, чтобы действовать так или иначе, потому что так принято. Нравственность требует осознания самим человеком разумности того или иного поступка [1]. Следовательно, нравственное воспитание заключается в том, чтобы каждый человек осмыслил ответственность за свои действия и стремился понять, что является разумным и необходимым в условиях своего окружения и следовал этому.

Проанализировав литературу по теме исследования, мы уточнили рабочее определение понятия «нравственное воспитание», на которое опирались в выявлении и разработке методов развития нравственных качеств у школьников.

Нравственное воспитание в изобразительном искусстве мы трактуем как процесс формирования у учащихся духовных и душевных качеств, моральной культуры, этических норм на основе изобразительного творчества, развитие посредством его способности чувствовать, различать добро и зло, воспринимать красоту в искусстве и жизни, осваивать культурное наследие.

Изобразительное искусство является одним из более совершенных средств воспитания духовно-нравственных ценностей учащихся. В задачи преподавания изобразительного искусства входит формирование у учащихся нравственно-эстетических представлений об окружающем мире, отзывчивости на прекрасное и безобразное, любви к Родине. Школьники должны научиться совершать свои действия на основе морального выбора, осуществлять нравственный самоконтроль, критически оценивать свои собственные намерения, владеть навыком нравственной оценки чужим поступкам.

С практической точки зрения нами были предложены методы нравственного воспитания на уроках изобразительного искусства. Выявленные методы направлены на освоение основ морального поведения, нравственности, на способность анализировать художественные произведения на основе их восприятия.

Нравственные качества на уроке изобразительного искусства можно развивать с помощью следующих методов:

Метод творческих заданий, направленный на оценку нравственных качеств личности каждого ребенка, выявление у детей общественно значимых свойств и качеств личности или отсутствие таковых. В задании обучающимся предлагается нарисовать

рисунок на предложенную тему (тема Родины, семейных ценностей, заботы о природе и окружающем мире, добра и зла). Затем проводится анализ детских работ с точки зрения отраженных в них нравственных ценностей. Выполнение таких заданий развивает у ребят собственный чувственный опыт, эмоционально-образное восприятие мира.

Метод анализа художественных произведений (на основе их восприятия) предполагает просмотр детьми произведений известных художников на духовно-нравственные темы (патриотизм в картине «Письмо с фронта» А.И. Лактионова, материнство в картине Ю.П. Кугача «У колыбели», любовь к родному краю в картине А.М. Васнецова «Родина» и т.д.). Детям задаются вопросы по одной из картин. (Примеры вопросов к произведению А.И. Лактионова «Письмо с фронта»: Какой теме посвящено данное произведение? Какова атмосфера картины, что наполняет её радостью? Как вы думаете, что написано в письме? Какие эмоции герои испытывают при прочтении письма, было ли оно для них долгожданным? Каким на картине представлен солдат-фронтовик, принесший письмо? Вы скажите ваше отношение к сюжету произведения). Эмоциональная и художественная выразительность образов персонажей пробуждает лучшие человеческие чувства и качества: доброту, сострадание, поддержку, заботу, героизм, бескорыстие и т.д.

Восприятие произведений искусства и практические творческие задания, подчиненные общей задаче, создают условия для глубокого осознания и переживания каждой предложенной темы.

Метод арт-терапии, целью которого является выражение своих чувств и переживаний посредством творчества. Учащиеся развивают рефлексивность и анализ своего поведения, мыслей, своих собственных поступков. Такой метод особенно полезен в начальной школе, ведь дети младшего возраста не

всегда могут выразить свои эмоции. Работа может быть, как индивидуальной, так и коллективной. В групповой работе при выполнении коллективного творческого продукта необходимо делать акцент на взаимодействие между детьми, имеет большое значение разговор о том, кто что выполнял, и насколько детям было комфортно вместе.

Метод иллюстрирования литературных произведений. Многие стихи, сказки, произведения известных писателей вызывают эмоциональную отзывчивость. Иллюстрации помогают детям больше вникнуть в суть литературного произведения. Метод направлен на развитие умения представления поведения героев, пробуждение добрых чувств, сопереживание героям. Сначала учитель обсуждает с детьми то или иное произведение, учащиеся рассказывают, что им больше всего запомнилось или понравилось, анализируют поступки персонажей. После этого дети выбирают эпизод из произведения и на основе представления образов героев создают иллюстрацию.

Метод наблюдения. Ребятам предлагается находить и рассматривать красоту в окружающем мире, наблюдать природные явления, рассуждать об увиденном. Метод развивает эстетическое восприятие природы, учит видеть прекрасное вокруг. Свои наблюдения, впечатления школьники затем выражают в рисунках.

Заключение.

Проанализировав литературу и рассмотрев определение понятий «нравственность», «воспитание», мы уточнили рабочее определение понятия «нравственное воспитание». Выявленные и описанные нами методы развития нравственных качеств школьников достаточно эффективны, так как способствуют развитию сочувствия, сопереживания героям произведений изобразительного искусства при их восприятии, развивают способность различать добро и зло в образах живописи и графики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Емельянова, И.Н. Теория и методика воспитания [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / И.Н. Емельянова. – М. : Академия, 2008. – 256 с.
2. Ильин, Е.П. Психология для педагогов [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 640 с.
3. Коменский, Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих [Текст] / Я.А. Коменский // Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1989. – С. 131.
4. Макаренко, А.С. О воспитании [Текст] / А.С. Макаренко. – М. : Издательство политической литературы, 1990. – 416 с.
5. Мораль [Электронный ресурс] // Толковый словарь В.И. Даля. – Режим доступа: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=15980>. – 02.05.2020.
6. Петрова, А.А. Психолого-педагогическая сущность понятий «воспитание», «нравственность», «мораль», «духовность», «личность», «нравственное воспитание», «духовно-нравственное воспитание» [Электронный ресурс] / А.А. Петрова // Научные исследования. – 2015. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-suschnost-ponyatiy-vozpitanie-nravstvennost-moral-duhovnost-lichnost-nravstvennoe-vozpitanie-duhovno-1>. – 17.05.2020.
7. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека: советы воспитателям [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1990. – 287 с.
8. Тихонова, Э.В. Вклад отечественных ученых в развитие проблемы духовно-нравственного воспитания личности ребенка [Текст] / Э.В. Тихонова, А.А. Барчева // Молодой ученый. – 2017. – № 13 (147). – С. 607-609.

9. Толстой, Л.Н. Воспитание в свободе. Избранные педагогические статьи [Текст] / Л.Н. Толстой. – М. : Карапуз, 2005. – 240 с.
10. Черемушкина, В.В. Современные проблемы нравственного воспитания учащихся [Электронный ресурс] / В.В. Черемушкина // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017. – №1. – С. 136-140. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-nravstvennogo-vozpitanija-uchaschihsya>. – 17.05.2020.

REFERENCES

1. Emel'janova I.N. Teorija i metodika vospitanija: ucheb. posobie dlja studentov vuzov [Theory and methods of upbringing]. Moscow: Akademiya, 2008. 256 p.
2. Il'in E.P. Psihologija dlja pedagogov [Psychology for pedagogues]. St. Petersburg: Piter, 2012. 640 p.
3. Komenskij Ja.A. Vseobshnij sovet ob ispravlenii del chelovecheskih [Universal Council for the Remediation of Human Deeds. Klarin V.M. (eds.) *Pedagogicheskoe nasledie [Educational heritage]*. Moscow, 1989, pp. 131.
4. Makarenko A.S. O vospitanii [About education]. Moscow: Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1990. 416 p.
5. Moral' [Elektronnyj resurs] [Moral]. *Tolkovyy slovar' V.I. Dalja [Explanatory Dictionary V.I. Dalja]*. URL: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=15980> (Accessed 02.05.2020).
6. Petrova A.A. Psihologo-pedagogicheskaja sushhnost' ponjatij «vozpitanie», «nравstvennost'», «moral'», «duhovnost'», «lichnost'», «nравstvennoe vospitanie», «duhovno-nравstvennoe vospitanie» [Elektronnyj resurs] [The psychological and pedagogical essence of the concepts of "education", "morality", "morality", "spirituality", "personality", "moral education", "spiritual and moral education"]. *Nauchnye issledovanija [Scientific research]*, 2015, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-suschnost-ponyatij-vozpitanie-nравstvennost-moral-duhovnost-lichnost-nравstvennoe-vozpitanie-duhovno-1> (Accessed 17.05.2020).
7. Suhomlinskij V.A. Kak vospitat' nastojashhego cheloveka: sovety vospitateljam [How to raise a real person: tips for educators]. Moscow: Pedagogika, 1990. 287 p.
8. Tihonova Je.V., Barcheva A.A. Vklad otechestvennyh uchenyh v razvitie problemy duhovno-nравstvennogo vospitanija lichnosti rebenka [Contribution of domestic scientists to the problem of spiritual and moral education development of a child's personality]. *Molodoj uchenyj [Young scientist]*, 2017, no. 13 (147), pp. 607-609.
9. Tolstoj L.N. Vospitanie v svobode. Izbrannye pedagogicheskie stat'i [Education in freedom. Selected Pedagogical Articles]. Moscow: Karaпуz, 2005. 240 p.
10. Cheremushkina V.V. Sovremennye problemy нравственного воспитания uchashchihsya [Elektronnyj resurs] [Modern problems of moral students education]. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chehova [Bulletin of Taganrog Institute named after A.P. Chekhov]*, 2017, no. 1, pp. 136-140. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-nравstvennogo-vozpitanija-uchaschihsya> (Accessed 17.05.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Д.В. Антропова, студент 2 курса, направления подготовки «Педагогическое образование» профиль «Изобразительное искусство», ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: dacha0229@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8058-2589.

О.А. Овсянникова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой искусств, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: sergeiovsyannikov@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1999-8360.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

D.V. Antropova, 2-year student, training direction "Pedagogical education" profile "Fine art", Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: dacha0229@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8058-2589.

O.A. Ovsyannikova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Arts, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: sergeiovsyannikov@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1999-8360.

УДК 615.825

Ольга Викторовна Анфилатова

г. Киров

Татьяна Михайловна Коршунова

г. Киров

**Развитие силовых способностей лыжников-гонщиков 11-12 лет
методом интервального упражнения**

В настоящее время развитие силы мышц во взаимосвязи с другими физическими качествами стало одной из актуальных тем. Поэтому повышение уровня силовых способностей должно осуществляться путем специальных тренировок. Разработкой вопроса развития силы мышц занимались многие исследователи и практические работники. Авторы отмечают важность силы и предлагают методы ее развития для спортсменов разных видов спорта, но не дают рекомендаций, до каких величин ее надо развивать и каков должен быть удельный вес занятий по специальной

и общей силовой подготовке. В статье рассматривается проблема в необходимости разработки экспериментальной методики для развития силовых способностей у лыжников-гонщиков 11-12 лет. Особое внимание автор уделяет методу круговой тренировки с полными интервалами отдыха для развития силовых способностей, которая требует в свою очередь разработку специфических методов, средств, форм организаций, целей и задач. Проанализированы литературные источники, разработаны специальные комплексы упражнений и в ходе педагогического эксперимента разработанная методика оказалась эффективной.

Ключевые слова: силовые способности, лыжная подготовка, круговая тренировка, педагогический эксперимент.

Olga Viktorovna Anfilatova

Kirov

Tatyana Mikhailovna Korshunova

Kirov

The development of strength abilities of 11-12 year old skiers-racers by the method of interval exercise

Currently the development of muscle strength in conjunction with other physical qualities has become one of the important topics. Therefore, increasing the level of strength abilities should be carried out through special training. Many researchers and practitioners have been involved in the muscle strength development. The authors note the importance of strength and propose methods for its development for athletes of various sports, but do not give recommendations on how large it should be developed and what the proportion of classes in special and general strength training should be. The article discusses the problem of the necessity to develop an experimental methodology for the development of strength abilities in 11-12 year old skiers-racers. The author pays special attention to the method of circular training with full intervals of rest for the development of strength abilities that in turn requires the development of specific methods, means, and forms of organizations, goals and objectives. Literary sources were analyzed, special sets of exercises were developed and during the pedagogical experiment, the developed methodology turned out to be effective.

Keywords: strength abilities, ski training, circle training, pedagogical experiment.

Силовая способность – это комплекс различных проявление человека в определенной двигательной деятельности, в основе которых лежит понятие «сила» [2].

Иначе говоря подразумевается глубокая способность человека преодолевать такие силы как механические и биомеханические, которые препятствуют действию. Таким образом возникает противодействие, обеспечивающее эффект от проявляемых усилий.

Необходимость использования силовых способностей во всех видах спорта однозначна. Отличие в том, что они используются в разной мере и соотношении: в одних видах спорта требуются собственно силовые способности, в других – скоростно-силовые, в третьих – силовая выносливость [8]. Соответственно силовая подготовка лыжников-гонщиков – это особая составная часть в тренировочном процессе секционных занятий, которая направлена на повышение функциональных возможностей спортсменов и достижение высоких результатов в избранном виде спортивной деятельности.

В процессе передвижения по дистанции лыжника-гонщика, его скорость зависит от прилагаемой мощности усилий, которые развиваются при отталкивании лыжными палками. Соответственно, силовая подготовка прямо пропорционально оказывает эффект на достижения результатов лыжников-гонщиков.

В современное время, когда уровень спортивных результатов спортсменов постоянно растёт, предъявляются всё более высокие требования к спортивной подготовке, природных показателей

силовых способностей лыжника-гонщика становится не достаточно. Бесспорно, что развитие силовых способностей взаимосвязано с другими физическими качествами. Это является актуальной темой в настоящее время, поэтому для работы над повышением уровня конкретно силовых способностей должны использоваться специальные тренировочные занятия.

Вопросом развития силы мышц занимались многие исследователи и практические работники. Исследователи утверждают значимость силовой подготовки и предлагают методы ее развития для спортсменов разных видов спорта, но не дают точных рекомендаций: до каких величин ее надо развивать и каков должен быть удельный вес занятий по специальной и общей силовой подготовке. Процесс развития силовых способностей строится во взаимосвязи развития с другими физическими качествами, поэтому для развития силовых способностей у лыжников-гонщиков требуется принципиально иная методика [10].

Силовая подготовка для лыжников-гонщиков оказывает большое значение при передвижении по рельефу, имеющему возвышения и спуски, в сложных метеорологических условиях: при сильном встречном и попутном ветрах, обильном снегопаде, и низких температурах, которые ухудшают скольжение и понижают уровень двигательной активности спортсменов. На данном этапе развития лыжного спорта большое внимание уделяется развитию средств, методов и объёмов нагрузки в процессе силовой подготовки для разных возрастных групп [11].

Существование большого количества литературы и информации в сфере лыжного спорта не может дать точный ответ на вопросы развития силовых способностей лыжников-гонщиков 11-12 лет, именно для полноценного развития силовых способностей у лыжников-гонщиков должна быть методика, направленная на улучшение данных способностей.

Цель исследования: развитие силовых способностей у лыжников-гонщиков 11-12 лет секционной группы в общеобразовательной школе.

Для достижения были разработаны следующие задачи:

- проанализировать литературные источники по проблеме исследования развития силовых способностей у лыжников-гонщиков 11-12 лет;
- разработать методику развития силовых способностей лыжников-гонщиков на секционных занятиях;
- проверить в эксперименте эффективность методики развития силовых способностей.

Для решения поставленных задач в процессе работы применялись следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы; контрольное педагогическое тестирование; педагогический эксперимент; математико-статистический метод обработки полученных данных: t-критерий Стьюдента.

Исследование проходило на базе общеобразовательной школы МБОУ СОШ с УИОП № 60 города Кирова в период с июня 2019 года по май 2020 год в 3 этапа. С экспериментальной группой провели 45 тренировочных занятий. Методика применялась в течение 6 месяцев. Первый этап включал анализ научной и методической литературы, определение объекта и предмета исследования, его цели и задач, формулирование гипотезы. На основе изученных материалов разработаны документы планирования тренировочных занятий. На втором этапе проводилось начальное и контрольное тестирование. В исследовании использовались контрольные упражнения [6]: подтягивание на высокой перекладине, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, «угол» в упоре на брусьях, «пистолетик», поднимание и опускание туловища из положения лежа с согнутыми коленями за 30 сек. Тестирование проведено в основной части занятия после разминочных упражнений, без больших нагрузок. Методика включала в себя специально подобранные упражнения для повышения уровня силовых способностей и совершенствования элементов техники лыжников-гонщиков, основанной на содержании работ Т.И. Раменской (2001), В.П. Маркина (2008) и В.И. Вачевских (2009). На третьем этапе проводилась обработка полученных данных математическим методом, анализ и обобщение полученных результатов, и формулирование выводов.

Эксперимент проводился на основе сравнения двух сходных параллельных групп – контрольной и

экспериментальной по 10 человек в каждой. Занятия в контрольной и экспериментальной группах проводились параллельно [1]. С учётом этого для развития силовых способностей был составлен план тренировок, реализация которого осуществлялась на секционных занятиях в основной части тренировки. 2 раза в неделю по 25 минут. Педагогический эксперимент имел два направления, где контрольная группа тренировалась согласно общепринятой программе школьной подготовки лыжников-гонщиков [3], а экспериментальная группа лыжников-гонщиков тренировалась с применением на секционных занятиях разработанной нами методики, включающей в себя круговую тренировку методом интервального упражнения с целью развития силовых способностей. Круговая тренировка – это организационно-методическая форма, предлагающая выполнение различных упражнений, поточно сменяющих друг друга [5]. Для экспериментальной группы были разработаны 3 основных комплекса упражнений для развития силовых способностей: без предметов, в парах, с эспандером. Важным критерием эффективности усвоения всех упражнений являлось положительное состояние занимающегося, не допускать высокого уровня утомления, так как при утомлении снижается четкость мышечных ощущений, что провоцирует низкой продуктивности развития силовых способностей, отдых между выполнениями упражнений должен соответствовать необходимому времени для восстановления работоспособности. В целях безопасности проведения занятий, тренер всегда находился рядом с занимающимися, осуществляя индивидуальный и групповой контроль.

Рассмотрим более подробно один из комплексов упражнений, который входит в круговую тренировку для развития силовых способностей.

Комплекс №3

1. Сведение рук с эспандером перед грудью;
2. Мах ноги назад с опорой;
3. Махи в разные стороны;
4. Полуприсед, руки к плечам;
5. «Велосипед», лёжа на спине;
6. Пружинистые движения в полуприседе, руки вниз;
7. Выпады в сторону, эспандер в руках перед грудью;
8. Маятник ногами, лёжа на спине, руки в стороны;
9. Взмах рук вверх;
10. Высоко поднимая колено, стоя спиной к гимнастической стенке;
11. Горизонтальная тяга;
12. Круговые движения ног в «уголке».

Уровень силового напряжения, в процессе выполнения упражнений с эспандером определялся упругостью, растяжимостью и длиной амортизатора. Данный комплекс упражнений был разно-сторонне направлен с целью развития силовых способностей.

Доказано, что во время передвижения на лыжах лыжнику целесообразно прикладывать максимум усилий в заключительной части отталкивания, так как в этот момент образуется наиболее продуктивный угол для отталкивания [9].

Поэтому подбирались упражнения так, чтобы мышцы проявляли максимум своего напряжения в конце движения.

Перед выполнением каждого комплекса упражнений круговой тренировки выполнялся рассказ и показ упражнений, техники их выполнения, лыжники были ознакомлены с особенностями его выполнения.

Нагрузка при применении кругового метода учитывалась и варьировалась за счет увеличения или уменьшения количества упражнений в одном круге; специальной направленности упражнений для развития определённой группы мышц; количества выполняемых повторений каждого упражнения в первом и последующих кругах; числа кругов на одном тренировочном занятии; времени отдыха между сменяющимися упражнениями, так и между кругами; интенсивности работы. Каждое упражнение в круговой тренировке выполнялось 5-10 раз, между упражнениями был достаточный для восстановления отдых. Круг повторялся 2-3 раза.

По итогам педагогического эксперимента установлено, что значительное улучшение показателей произошло в экспериментальной группе и поставленные задачи были решены:

1. На основании изученной научно-методической литературы можно сказать, что современный уровень развития силовой подготовки у лыжников не достаточно развит, несмотря на то что, предъявляет высокие требования к достижению высоких результатов. Самый благоприятный период развития силы у лыжников считается возраст 11-12 лет. В этом возрасте отмечается высокий прирост силовых способностей [2; 8; 10].

В результате исследования было выяснено, что для повышения показателей силовых способностей лыжников-гонщиков 11-12 лет необходимо уделять больше времени на развитие данного качества, используя различные варианты методик и приемов, комплексов специальных физических упражнений.

2. Нами была разработана экспериментальная методика развития силовых способностей у

лыжников-гонщиков 11-12 лет, которая включала применение круговой тренировки по методу интервального упражнения с полными интервалами отдыха с направленностью на развитие силовых способностей, и включающие в себя специально подобранные упражнения, методы проведения тренировочного занятия.

Разработанные комплексы упражнений, основывались на исследованиях, проведенных Т.И. Раменской (2001) [9], В.П. Маркиным (2008) [7], и В.И. Вачевских, (2009) [4], что обеспечили улучшение силовых способностей у лыжников-гонщиков 11-12 лет.

3. Педагогический эксперимент показал следующие результаты:

– на начало эксперимента средние показатели силовых способностей в контрольной группе лыжников-гонщиков незначительно превосходят результаты, показанные спортсменами экспериментальной группы по t-критерию Стьюдента, что свидетельствует об отсутствии достоверных различий между ними перед началом исследования ($p > 0,05$), группы идентичны;

– в экспериментальной группе за период исследования средняя ошибка разности больше, чем табличное значение, значит, что различия достоверны, экспериментальная методика эффективна, в экспериментальной группе произошли значительные увеличения силовых показателей по сравнению с показателями контрольной ($p < 0,05$);

– в контрольной группе за период исследования, отмечен рост результатов, однако он, по сравнению с лыжниками-гонщиками экспериментальной группы, имеет менее выраженный характер ($p > 0,05$);

– на конец эксперимента уровень силовых показателей в экспериментальной группе значительно выше уровня показателей в контрольной группы по всем показателям ($p < 0,05$).

Таким образом, мы можем утверждать, что предложенная нами методика развития силовых способностей у лыжников-гонщиков на основе круговой тренировки на начальном этапе спортивной подготовки является эффективной и может быть рекомендована для использования при подготовке спортсменов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ашмарин, Б.А. Теория и методика педагогического исследования в физическом воспитании [Текст] / Б.А. Ашмарин. – М. : Просвещение, 1990. – 287 с.
2. Бартош, О.В. Сила и основы методики её воспитания, методические рекомендации [Текст] / О.В. Бартош. – Владивосток : Изд-во МГУ им. адм. Г.И. Невельского, 2009. – 47 с.
3. Бутин, И.М. Лыжный спорт [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.М. Бутин. – М. : Академия, 2000. – 368 с.
4. Вачевских, В.И. Специальные упражнения технической подготовки юных лыжников [Текст] : пособие для тренеров и учителей физ. культуры / В.И. Вачевских, Л.Д. Вачевских. – М., 2009. – 20 с.
5. Дорохов, Р.Н. Изменчивость силы и вариативности в зависимости от состояния мышц [Текст] / Р.Н. Дорохов // Биомеханика. Морфология. Спорт. – Смоленск : СГИФК, 2000. – С. 110-120.
6. Капланский, В.Е. Тренировка юного лыжника-гонщика [Текст] / В.Е. Капланский // Физическая культура в школе. – 2000. – № 6-8. – С. 53-58.

7. Маркин, В.П. Сила мышц лыжников-гонщиков и ее влияние на результаты соревнований [Текст] / В.П. Маркин // Лыжный спорт. – 1980. – Вып. 1. – С. 10-12.
8. Платонов, В.Н. Приоритеты в методике лыжной подготовке в школе [Текст] / В.Н. Платонов, Н.С. Негода // Биологический вестник Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого. – 2015. – № 5 (1а). – С. 130-134.
9. Раменская, Т.И. Специальная подготовка лыжника [Текст] : учеб. кн. / Т.И. Раменская. – М. : СпортАкадем-Пресс, 2001. – 227 с.
10. Семейкин, А.И. Подготовка квалифицированных лыжников-гонщиков: пути оптимизации тренировочного процесса [Текст] : учеб. пособие / А.И. Семейкин, А.Н. Степанов, Н.Л. Старшина. – Омск : Сиб ГУФК, 2007. – 134 с.
11. Шишкина, А.В. Специальная силовая подготовка квалифицированных лыжников-гонщиков в подготовительном периоде [Текст] / А.В. Шишкина // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2007. – № 3. – С. 123-125.

REFERENCES

1. Ashmarin B.A. Teorija i metodika pedagogičeskogo issledovanija v fizičeskom vospitanii [Theory and methodology of pedagogical research in physical education]. Moscow: Prosveshhenie, 1990. 287 p.
2. Bartosh O.V. Sila i osnovy metodiki ejo vospitanija, metodicheskie rekomendacii [The strength and foundations of the methodology of education and guidelines]. Vladivostok: Izd-vo MGU im. adm. G.I. Nevel'skogo, 2009. 47 p.
3. Butin I.M. Lyzhnyj sport: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Skiing]. Moscow: Akademija, 2000. 368 p.
4. Vachevskih V.I., Vachevskih L.D. Special'nye uprazhnenija tehničeskoj podgotovki junyh lyzhnikov: posobie dlja trenerov i uchitelej fiz. kul'tury [Special technical training exercises for young skiers]. Moscow, 2009. 20 p.
5. Dorohov R.N. Izmenčivost' sily i variativnosti v zavisimosti ot sostojanija myšc [The changeability of strength and variability depending on the muscles state]. *Biomehanika. Morfoložija. Sport* [Biomechanics. Morphology. Sport]. Smolensk: SGIFK, 2000, pp. 110-120.
6. Kaplanskij V.E. Trenirovka junogo lyzhnika-gonshhika [Training a young skier-racer]. *Fizičeskaja kul'tura v shkole* [Physical education at school], 2000, no. 6-8, pp. 53-58.
7. Markin V.P. Sila myšc lyzhnikov-gonshhikov i ee vlijanie na rezul'taty sorevnovanij [Muscle strength of riders and their impact on competition results]. *Lyzhnyj sport* [Skiing], 1980, vol. 1, pp. 10-12.
8. Platonov V.N., Negoda N.S. Prioritety v metodike lyzhnoj podgotovke v shkole [Priorities in ski training at school]. *Biologičeskij vestnik Melitopol'skogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta imeni Bogdana Hmel'nickogo* [Biological Bulletin of Bogdan Chmel'nitskiy], 2015, no. 5 (1a), pp. 130-134.
9. Ramenskaja T.I. Special'naja podgotovka lyzhnika: ucheb. kn. [Special Skier Training]. Moscow: SportAkademPress, 2001. 227 p.
10. Semejkin A.I., Stepanov A.N., Staršina N.L. Podgotovka kvalificirovannyh lyzhnikov-gonshhikov: puti optimizacii trenirovochnogo processa: ucheb. posobie [Training qualified skiers-racers: ways to optimize the training process]. Omsk: Sib GUFK, 2007. 134 p.
11. Shishkina A.V. Special'naja silovaja podgotovka kvalificirovannyh lyzhnikov-gonshhikov v podgotovitel'nom periode [Special strength training of qualified skiers-racers in the preparatory period]. *Uchjonye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafita* [The scientific theory journal "Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafita"], 2007, no. 3, pp. 123-125.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

Т.М. Коршунова, студентка 4 курса факультета физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: tanya.korshunova.19@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5442-2853.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

Korshunova T.M. 4-year student of the School of Physical Education and Sports, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: tanya.korshunova.19@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5442-2853.

УДК 615.825

Ольга Викторовна Анфилатова

г. Киров

Елена Николаевна Пивоварова

г. Киров

Обучение плаванию детей с диагнозом детский церебральный паралич

В статье рассматривается актуальная тема обучения плаванию детей с ограниченными возможностями, влияние водных нагрузок на организм и развитие двигательных способностей ребенка. Детский церебральный паралич сегодня становится одним из самых распространенных заболеваний нервной системы и влечет за собой достаточно тяжелые последствия. Характеристика заболевания обусловлена неспособностью тела ребенка к сохранению стати-

ческой позы и выполнению произвольных движений. Важную роль играет своевременность диагностирования заболевания, а также система мероприятий, направленных на лечение и восстановление организма. Автором предложен и описан комплекс доступных, общеразвивающих упражнений для освоения навыков плавания в бассейне. Эффективность плавания для детей с ДЦП во многом зависит от регулярности и систематичности занятий в бассейне. По итогам эксперимента представлен анализ результатов исследования.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, детский церебральный паралич, обучение плаванию детей, педагогический эксперимент.

Olga Viktorovna Anfilatova

Kirov

Elena Nikolaevna Pivovarova

Kirov

Swimming training for children diagnosed with cerebral palsy

The article deals with the urgent topic of teaching swimming to children with disabilities, the impact of water loads on the body and the development of motor abilities of the child. Cerebral palsy is now becoming one of the most common diseases of the nervous system and entails quite severe consequences. The characteristic of the disease is due to the inability of the child's body to maintain a static posture and perform arbitrary movements. An important role is played by the timely diagnosis of the disease, as well as the system of measures aimed at treating and restoring the body. The author offers and describes a set of accessible, general development exercises for mastering swimming skills in the pool. The effectiveness of swimming for children with cerebral palsy largely depends on the regularity and regularity of classes in the pool. Based on the results of the experiment, an analysis of the research results is presented.

Keywords: limited health opportunities, cerebral palsy, children's swimming training, pedagogical experiment.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – это одна из тяжелейших форм заболевания центральной нервной системы, которая сопровождается нарушением двигательных, речевых функций, задержкой психического развития [8, С.7].

ДЦП в современном обществе имеет не малую распространенность, по разным данным частота диагноза на 1000 детей составляет 5,8 случая [2]. Заболевание при этом не является наследственным, риск развития возникает в околородовой период. При установлении диагноза ДЦП, на каждые 100 случаев приходится: 60 – травмы в момент родов, 30 случаев в период внутриутробного развития, 10-после рождения, в первые 2 года [8, С.15].

ДЦП не является прогрессирующим заболеванием, но симптомы, которые проявляются, остаются на всю жизнь с человеком и становятся причиной инвалидности [2]. Причиной ДЦП является повреждение отдельных участков головного мозга, отвечающих за определенные функции. Поражение незрелого головного мозга ребенка происходит во внутриутробном периоде и в период раннего возраста, которое в дальнейшем не меняется и самое по себе образует «законсервированное повреждение». Характерными особенностями детей с двигательными нарушениями являются: нарушения координации движений, затруднения в ходьбе и беге (или их невозможность), низкий уровень подвижности, проблемы бытовых навыков (одевание, шнурование, застегивание), неустойчивое внимание, низкий уровень контактности и коммуникативных возможностей, задержка речи и мышления. Неравномерный характер нарушения психических функций у детей с церебральным параличом связан с органическим поражением участков головного мозга на ранних этапах его развития.

Очень важно своевременно диагностировать заболевание и проводить комплексные меры по лечению и реабилитации организма. Доказано, что комплексная система мероприятий, включающая в себя медикаментозное лечение, лечебную физкультуру, массаж, ортопедическое лечение, оказывают большое влияние в процессе физического восстановления детей больных ДЦП, а также их социальной адаптации в обществе.

Вода обладает целебными свойствами для человека и как естественный фактор оказывает положительное влияние на здоровье и гармоничное развитие организма. Опыт полученных знаний в области оздоровительного плавания применяется с целью развития духовных, физических и интеллектуальных способностей человека. Для детей с ДЦП водная среда является обязательным компонентом современной реабилитации.

Плавание – одно из эффективных средств формирования и развития двигательных навыков, координации движений. Во время плавания детям с ДЦП намного проще выполнить двигательные действия, которые на суше даются им с большим трудом. В условиях водной среды задействуется вся скелетная мускулатура, активно работает сердечно-сосудистая система, а самое главное, снижается уровень спастичности конечностей [1]. У детей с двигательными нарушениями плавание стимулирует цепные установочные выпрямительные рефлексы и подавляет патологические тонические рефлексы. Таким образом, занятия плаванием являются мощным средством оздоровления детей, развивают правильное глубокое дыхание, направлены на снижение тонуса мышц, уменьшение болевого синдрома [8; 9].

На основании вышесказанного мы пришли к выводу об актуальности темы обучению плаванию

детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с детским церебральным параличом.

Цель исследования: повышение эффективности занятий по плаванию, направленных на укрепление здоровья, развитие и нормализацию двигательных способностей детей с диагнозом ДЦП.

Для достижения поставленной цели определен ряд задач:

- провести анализ учебной, методической и научной литературы, ознакомиться с публикациями авторов по вопросам и особенностям обучения плаванию детей с диагнозом ДЦП;

- разработать комплекс упражнений, направленных на развитие двигательных функций ребенка в условиях водной среды и освоение навыков плавания.

- оценка эффективности предложенного комплекса упражнений путем анализа исходных и конечных данных педагогического эксперимента.

В ходе исследования были использованы методы: анализ литературных источников; педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, обобщение полученных данных посредством методов математической статистики.

Исследование проводилось с сентября 2018 по май 2019 года в 3 этапа на базе Вятского государственного университета, г. Киров, ул. Орловская 12. На первом этапе проводилось первичное обследование состояния двигательных функций детей. Контрольные тесты состояли из следующих упражнений: «Морская звезда», «Поплавок», лежание на груди и на спине, скольжение на груди, на спине [3]. Также были проведены измерения испытуемых посредством методов антропометрических индексов. Оценивались: длина тела, длина руки, масса тела, окружность грудной клетки, жизненная емкость легких (ЖЕЛ), жизненный индекс. Были вычислены показатели индекса Пинье, индекса Эрисмана, силовой индекс кисти по методическому пособию В.С. Макеевой [5].

Тестирование проведено в основной части занятия после разминочных упражнений, без больших нагрузок. На 2 этапе выполнена коррекционно-оздоровительная работа с применением специальных упражнений. По окончании педагогического эксперимента на 3 этапе было проведено итоговое измерение и анализ полученных результатов.

В исследуемую (экспериментальную) группу вошло 10 детей с диагнозом ДЦП в возрасте 8-10 лет. Занятия проводились 2 раза в неделю по 55 минут. Для экспериментальной группы предложены 2 комплекса общеукрепляющих и развивающих упражнений [1; 3; 7]. Важным критерием эффективности освоения упражнений являлась их доступность и посильность усвоения ребенком [4]. Каждое упражнение предварительно рассказывалось и показывалось инструктором. Усвоение упражнений ребенком заключалось в их многократном повторении и закреплении. В целях безопасности проведения

занятий, инструктор всегда находился в воде рядом с ребенком, требовался индивидуальный подход. Для предупреждения критических ситуаций инструктор придерживал ребенка, выполнял страховочные действия. Во время пауз между упражнениями он вел диалог с ребенком, что благотворно влияло на контакт с ним, вызывало доверие, а также имело успокоительный характер.

В начале занятия проводилась разминка на суше, включающая дыхательные упражнения и упражнения, имитирующие плавательные движения. Далее проводились упражнения у бортика, на воде, в заключительной части занятия игры. Ряд упражнений выполнялся с применением специального инвентаря: плавательные доски, нудлы, гантели. Также во время занятий использовались специальные подводные механоаппараты (тренажеры): аква-дорожка, тренажер для ходьбы/бега в антигравитации, которые фиксировались на дне чаши бассейна. Технология акватренажеров появилась относительно недавно, но востребована среди спортивных и реабилитационных центров. По своему применению подводные механоаппараты безопасны, так как при погружении в воду снижается часть веса тела и сопротивление воды любым движениям тела происходит мягко, но при этом общий расход энергии увеличивается почти в 1,5 раза. При использовании акватренажеров эффективность упражнений в воде повышается. При сочетании инерции движения, действия аппарата как рычага, силы тяжести восстановительное воздействие упражнений на суставы усиливается [7].

Рассмотрим более подробно один из комплексов для занятий по плаванию.

Комплекс упражнений №1

1. Упражнения на суше:

- Упражнение на восстановление дыхания: поднять руки через стороны – вдох, опустить в И.П. – выдох).

- И.П. – стойка на носках, руки вверх. Выполнить глубокий продолжительный вдох, расслабить и постепенно опустить вниз кисти рук, затем присесть, расслабляя туловище и ноги.

- И.П. – стоя, одна рука вверх, другая вниз. Выполнить прямыми руками круговые движения («мельница») с постепенным увеличением наклона туловища до горизонтального положения и темпа движений.

- И.П. – стойка ноги врозь, руки на пояс (за спину, за голову, вперед). Пружинящие наклоны туловища вперед, назад, в стороны; повороты туловища вправо, влево; круговые движения туловищем.

- И.П. – упор присев, поднимаясь на носки, выпрямиться и потянуться руками вверх, взгляд на кисти [6].

2. Упражнения в воде:

- Пальчиковая гимнастика «Рыбки» – упражнение на развитие мелкой моторики рук с инсценировкой стихов.

– Ходьба лицом вперед, боком вперед, спиной вперед.

– «Гусиный шаг». И.П. ноги согнуты, руки положены на колени, касаясь грудью поверхности воды выполняются шаги по дну бассейна.

3. Упражнения у бортика:

– И.П. стоя спиной к бортику, руки вытянуты и лежат на бортике. Поднять ноги, согнуть и прижать к животу, удерживать положение 10-15 сек.

– И.П. то же, поднять ноги, упражнение «ножницы» – скрещивать ноги.

– И.П. горизонтальное, руки на бортике, ноги прямые и находятся на поверхности воды, выполнить махи ногами поочередно.

4. Погружение в воду:

– И.П. сделать глубокий вдох, погрузиться под воду, присесть, коснуться руками дна, задержать дыхание на 5 сек, 10 сек.

– И.П. погружение под воду с выдохом.

– Для выполнения упражнения требуется двое детей. И.П. дети встают друг напротив друга, один ребенок (испытуемый) делает вдох, погружается в воду и открывает глаза. Одновременно другой ребенок держит руки под водой и показывает произвольное количество пальцев на руке. Когда испытуемый поднимается из воды, называется количество пальцев, увиденных под водой.

5. Упражнения на освоение плавательных движений:

– И.П. лежа на животе, руки перед собой, держаться за нудл, ноги прямые. Выполняется попеременная работа ног-кроль. Вдох выполняется во время подъема головы вперед, выдох – во время опускания лица в воду.

– И.П. лежа на спине, опора руками на нудл, ноги прямые, выполняется попеременная работа ног кролем.

– И.П. стоя спиной к бортику, поднять руки вверх за голову, соединить кисти. Выполнить глубокий вдох, задержать дыхание, оттолкнувшись одной ногой от бортика, «проскользить» на груди по поверхности воды [1]. Стараться удержать туловище на поверхности воды как можно дольше. Аналогично выполняется упражнение «скольжение» на спине, И.П. стоя лицом к бортику.

6. Упражнения на тренажере:

– Ходьба на беговой аква-дорожке.

7. Игры на воде:

– «Собери слово или цифру» – на поверхности воды разбрасываются буквы или цифры, из которых нужно сложить определенное слово или число. Игру можно проводить при тонущих предметах, ребенок ныряет на дно и достает буквы, цифры, из которых нужно собрать слово, число. Другой вариант этой игры заключается в соблюдении определенного порядка действий. Стоя у бортика, оттолкнуться и проскользить на груди 6 метров до обруча, нырнуть через обруч за игрушкой, лежащей на дне бассейна, обратно с игрушкой до-

плыть до бортика, у бортика найти по цвету домик для игрушки.

– «Брось мяч в круг» – нужно забросить мяч, в обруч или кольцо, попадание дает очко.

– «Плыви, игрушка!» – ребенок активно дует на плавающие игрушки, продвигая их согласно заданию: игрушка должна плыть только прямо, по кругу, зигзагом [3].

Следует отметить, что во время занятий плаванием у детей произошли значительные улучшения регуляции управления движениями, формируются и закрепляются новые навыки. У детей наблюдался положительный настрой на занятие, они охотно выполняют упражнения, концентрируются на голосе инструктора при разборе ошибок. Большой вклад в успехах ребенка, конечно, имеет работа родителей, которые участвуют в процессе обучения. Они помогают работе инструктора, придерживая малыша, фиксируя инвентарь. Иногда даже родитель может выступать в роли соперника для своего ребенка, выполняя различные упражнения на перегонки, а детей это всегда стимулирует.

По итогам педагогического эксперимента установлено, что значительное улучшение показателей произошло в экспериментальной группе. Результаты проведенных тестов указывают на то, что средний показатель по упражнению «поплавок» улучшен на 2,3 сек., удержание на спине прирост составил 4 сек., удержание на груди – 4,25 сек. В тестах скольжение на груди и на спине также установлен прирост значений: 4,2 м. и 5,4 м. соответственно. Изменения показателей антропометрических индексов у испытуемых экспериментальной группы за период эксперимента также имеют тенденцию роста. Прирост составил: индекс Пинье – 7, индекса Эрисмана – 6. Показатель силового индекса кисти увеличился на 8%.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента подтверждают эффективность и целесообразность применения предложенных средств плавания для детей с диагнозом ДЦП. У детей наблюдаются прогресс в преодолении водобоязни, осваиваются и запоминаются новые движения, эмоциональное состояние стало более устойчивое. Важно понимать, что чем раньше ребенок будет вовлечен в процесс обучения плаванию, тем организм будет более пластичен и чувствителен к воздействию физических нагрузок. Системное посещение занятий способствует более качественному развитию и закреплению двигательных качеств, стабильности достигнутых результатов. Также это позволит наладить обратную связь инструктора и ребенка, выполнять упражнения совместно и в том числе с привлечением родителей, присутствующих в бассейне.

Данное исследование, безусловно, не исчерпывает всей проблемы обучения плаванию детей с ограниченными возможностями здоровья, но представляет собой один из комплексов, направленный на формирование навыков плавания и проявление интереса к занятиям в бассейне.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анциборенко, Д.Ю. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа по плаванию для лиц с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальные и опорно-двигательные нарушения) [Текст] / Д.Ю. Анциборенко. – Южно-Сахалинск, 2017. – 45 с.
2. Бадалян, Л.О. Детские церебральные параличи [Текст] / Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимонина. – Киев : Здоровье, 1988. – 328 с.
3. Кичапина, И.Н. Адаптированная дополнительная общеразвивающая программа «Обучение плаванию детей с ОВЗ (С ТНР)» [Текст] / И.Н. Кичапина. – Приозерск, 2019. – 46 с.
4. Лернер, В.Л. Содержание занятий плаванием коррекционно-оздоровительной направленности с детьми, имеющими последствия ДЦП [Текст] / В.Л. Лернер, Е.Ю. Мукина, М.В. Бударин // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2013. – № 1 (21). – С. 123-128.
5. Макеева, В.С. Мониторинг физического состояния школьников и студентов [Текст] : учеб. пособие / В.С. Макеева, Е.В. Осипенко, В.Н. Пушкина. – М. : РадиоСофт, 2015. – 320 с.
6. Пасечник, Л.В. Методические основы педагогической реабилитации лиц с детским церебральным параличом [Текст] / Л.В. Пасечник. – М., 2017. – С. 38-39.
7. Попадюха, Ю.А. Современные автономные модули со встроенными подводными беговыми дорожками в оздоровлении и реабилитации [Текст] / Ю.А. Попадюха // Современные здоровьесберегающие технологии. – 2018. – № 3. – С. 50-62.
8. Приходько, О.Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации [Текст] / О.Г. Приходько. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. – 208 с.
9. Черноярлова, О.А. Обучение плаванию в условиях реабилитации детей с ограниченными возможностями [Текст] / О.А. Черноярлова // Концепт. – 2015. – № 04. – С. 2-3.

REFERENCES

1. Anciborenko D.Ju. Dopolnitel'naja obshheobrazovatel'naja obshherazvivajushhaja programma po plavaniju dlja lic s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja (intellektual'nye i oporno-dvigatel'nye narushenija) [Additional general educational developmental swimming program for persons with disabilities (intellectual and musculoskeletal disorders)]. Juzhno-Sahalinsk, 2017. 45 p.
2. Badaljan L.O., Zhurba L.T., Timonina O.V. Detskie cerebral'nye paralichi [Cerebral palsy]. Kiev: Zdorov'e, 1988. 328 p.
3. Kichapina I.N. Adaptirovannaja dopolnitel'naja obshherazvivajushhaja programma «Obuchenie plavaniju detej s OVZ (S TNR)» [Adapted additional general developmental program "Swimming lessons for children with disabilities (with severe speech disorders)]. Priozersk, 2019. 46 p.
4. Lerner V.L., Mukina E.Ju., Budarin M.V. Soderzhanie zanjatij plavaniem korrekcionno-ozdorovitel'noj napravlenosti s det'mi, imejushhimi posledstviya DCP [The content of swimming corrective and recreational orientation with children with cerebral palsy]. *Psichologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus [Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus]*, 2013, no. 1 (21), pp. 123-128.
5. Makeeva V.S., Osipenko E.V., Pushkina V.N. Monitoring fizicheskogo sostojanija shkol'nikov i studentov: ucheb. posobie [Monitoring the physical condition of schoolchildren and students]. Moscow: RadioSoft, 2015. 320 p.
6. Pasechnik L.V. Metodicheskie osnovy pedagogicheskoy rehabilitacii lic s detskim cerebral'nym paralichom [Methodological foundations of pedagogical rehabilitation of children with cerebral palsy]. Moscow, 2017, pp. 38-39.
7. Popadjuha Ju.A. Sovremennye avtonomnye moduli so vstroennymi podvodnymi begovymi dorozhkami v ozdorovlenii i rehabilitacii [Modern stand-alone modules with integrated underwater treadmills for rehabilitation and rehabilitation]. *Sovremennye zdorov'esberegajushhie tehnologii [Modern health-saving technologies]*, 2018, no. 3, pp. 50-62.
8. Prihod'ko O.G. Rannaja pomoshh' detjam s cerebral'nym paralichom v sisteme kompleksnoj rehabilitacii [Early assistance for children with cerebral palsy in the comprehensive rehabilitation system]. St. Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I.Gercena, 2008. 208 p.
9. Chernojarova O.A. Obuchenie plavaniju v uslovijah rehabilitacii detej s ogranichennymi vozmozhnostjami [Swimming training in the rehabilitation of children with disabilities]. *Koncept [Concept]*, 2015, no. 04, pp. 2-3.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

Е.Н. Пивоварова, магистр 2 курса факультета физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: linkor460@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8561-2561.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

E.N. Pivovarova, 2nd year student of the School of Physical Culture and Sports, Vyatka State University, Kirov, Russian Federation, e-mail: linkor460@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8561-2561.

УДК 373.3

Татьяна Андреевна Бабинцева
г. Киров
Светлана Васильевна Савинова
г. Киров

Использование макета при формировании знаний о правилах безопасного поведения на дороге у первоклассников

В статье рассматривается проблема формирования знаний о правилах безопасного поведения на дороге у первоклассников. Особое внимание автор уделяет макету «Безопасная дорога домой» как активному средству формирования знаний о правилах безопасного поведения на дороге. С помощью макета создаются модели разнообразных опасных ситуаций на дороге и обыгрываются варианты поведения в них. Разыгрывая различные проблемные ситуации на дороге в процессе изучения правил дорожного движения, первоклассники учатся осторожности и безопасному поведению на дороге. Это является важным аспектом для накопления опыта безопасного поведения на улице.

Методы исследования: изучение литературы по теме исследования; наблюдение; беседа; анкетирование; анализ детских работ; педагогический эксперимент.

Результатом исследования является создание и работа с макетом «Безопасная дорога домой», способствующие формированию знаний о правилах безопасного поведения на дороге у первоклассников.

Ключевые слова: формирование знаний, безопасное поведение на дороге, первоклассники, макет, активное метод формирования знаний.

Tatyana Andreevna Babintseva
Kirov
Svetlana Vasilievna Savinova
Kirov

The formation of knowledge about the safe rules on the road among the first graders using the model

The article deals with the problem of building knowledge about the safe rules on the road among the first-graders. The author pays special attention to the model "Safe Road Home," as an active means of building knowledge about the safe rules on the road. Models of various dangerous situations on the road are created and the behavior in these situations are acted. By playing out various problem situations on the road in the process of studying traffic rules, the first graders learn caution and safe behaviour on the road. This is an important aspect for development experience of safe behaviour on the street.

Methods of research: study of literature on the topic of research; observation; conversation; questioning; analysis of children's works; pedagogical experiment.

The result of the study is the creation and work with the model "Safe Road Home," which contribute to the formation of knowledge about the rules of safe behavior on the road at first-graders.

Keywords: knowledge formation, safe behavior on the road, first graders, layout, active knowledge formation tool.

Системный анализ дорожно-транспортных происшествий позволяет утверждать, что основной причиной аварий на дорогах является низкий уровень подготовки участников дорожного движения [2]. Исследования В.Ф. Бабкова, Г.Я. Волошина, А.И. Купермана, В.В. Лукьянова, В.В. Майорова, А.М. Якупова, показывают, что ключевым направлением в решении проблемы безопасности на дорогах является учебно-воспитательная деятельность с детьми и подростками.

Учащиеся первого класса не владеют достаточным объёмом знаний о правилах безопасного поведения на дорогах, именно поэтому нарушителями на дорогах часто являются сами школьники. Одним из методов активного обучения детей правилам безопасного поведения на дороге является макетирование и использование макетов в игровых, проблемных и обучающих ситуациях. Многие виды знаний, которые ребенок не может запомнить на основе словесного объяснения взрослого, он легко усваивает, если эти

знания дают ему в виде действий с макетами, отображающими существенные черты изучаемых явлений.

Поэтому считаем актуальным формирование знаний о правилах безопасного поведения на дороге у первоклассников с помощью макетов.

Цель исследования: выявить педагогические условия формирования знаний у первоклассников о правилах безопасного поведения на дороге посредством макета «Безопасная дорога домой».

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что работа с макетом «Безопасная дорога домой» будет способствовать формированию знаний о правилах безопасного поведения на дороге при следующих условиях:

– если будет обеспечена интеграция содержания образования на уроках окружающего мира, технологии и внеурочной деятельности;

– если будет организовано включение первоклассников в совместную проектную деятельность, направленную на изготовление макета;

– если будет включение первоклассников в различные виды деятельности: учебная, игровая и др.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации серии занятий и уроков по изготовлению и использованию макета «Безопасная дорога домой».

Проблему безопасности субъектов дорожного движения с теоретической и практической сторон рассматривали многие учёные. Так, в книге Н.Г. Занько системно изложены основные положения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» [5]. А.В. Гостюшин в учебнике по курсу ОБЖ для младших школьников даёт рекомендации по поведению на улицах и дорогах, а также во многих других ситуациях [3]. М.И. Иванюков, В.С. Алексеев в учебнике «Основы безопасности жизнедеятельности» рассматривает опасности, возникающие в повседневной жизни, и безопасное поведение, транспорт и его опасности, а также экстремальные ситуации в городских условиях [6]. Л.П. Анастасова П.В. Ижевский, Н.В. Иванова представляют учебное пособие «Основы безопасности жизнедеятельности» для формирования у младших школьников сознательного отношения к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих [1].

В работах отечественных психологов было освещено реальное многообразие идей и подходов к проблемам о безопасности детей. Например, методика Л.В. Занкова предполагает вовлекать учащегося в различные виды деятельности, использовать в преподавании дидактические игры, дискуссии, а также методы обучения, направленные на обогащение воображения, мышления, памяти, речи [4].

Согласно Т.Г. Хромцовой, под безопасностью большинство исследователей понимают такое состояние человека, которое с определенной вероятностью обеспечивает невозможность причинения вреда его существованию, как другим, так и им самим, благодаря имеющимся знаниям, умениям и навыкам, как это сделать [7]. В исследованиях по проблеме безопасности жизнедеятельности человека широко используется понятие «безопасное поведение», хотя в литературе пока нет единого подхода к его трактовке. Безопасное поведение – это умение предвидеть опасности, уметь их избегать, знать, как вести себя в опасной ситуации [там же].

Т.Г. Хромцова выделяет три компонента безопасного поведения человека на дороге, единство и реальность которых существенно влияют на приобретение комфортного уровня взаимодействия личности и среды обитания: предвидение опасности, уклонение от опасности, преодоление опасности [там же].

На основе вышеизложенного, безопасное поведение мы определяем как систему действий или поступков, направленных на обеспечение оптимального уровня защищенности во всех сферах жизнедеятельности. Применительно к сфере до-

рожной безопасности – это формирование, развитие и совершенствование системы знаний, умений, навыков, взглядов, убеждений, качеств личности, устойчивых привычек и безопасного поведения на улицах, дорогах и в транспорте.

Нами выявлены особенности формирования знаний о правилах безопасного поведения на дороге у первоклассников, которые заключаются в следующем:

1. Применение большого количества наглядных средств (учебные книжки-тетради с иллюстрированным материалом, плакаты, макеты, специальное оборудование для проведения игровых занятий, видеофильмы) и игровых форм обучения (в т.ч. компьютерные игры);

2. Обучение на основе интегрированного подхода, предполагающего взаимосвязь занятий по обучению правилам безопасного поведения на дороге с игровой, изобразительной, практической деятельностью;

3. Использование разнообразных методов обучения: рассказ, объяснение, беседа, личный пример, игра, экскурсия, самостоятельная работа с учебной книжкой-тетрадью и др.

Одним из методов активного обучения детей правилам безопасного поведения на дороге является макет. Изучив литературу, пришли к выводу, что сущность макета как средства формирования знаний о правилах безопасного поведения на дороге у первоклассников заключается в следующем:

– макет, как своеобразное наглядное пособие в учебном процессе;

– макет – это результат конструктивно-творческой деятельности;

– макет как средство вовлечения в игровое пространство;

– макет как связующее звено между теоретическими знаниями и их практическим применением.

С помощью макета конструируется модель реальной ситуации (опасной обстановки) и различные стратегии поведения в ней. Например, правила перехода проезжей части по пешеходному переходу, правила поведения на тротуаре, правила перехода проезжей части при выходе из автобуса и другие. Разыгрывая различные проблемные ситуации на дороге, изучая правила дорожного движения, первоклассники учатся осторожности и правильному безопасному поведению на дороге. Это является важным аспектом для накопления опыта безопасного поведения на улице.

Изучив литературу, мы пришли к выводу, что макет может стать достаточно продуктивным средством формирования знаний о правилах безопасного поведения на дороге у первоклассников.

Проводился педагогический эксперимент, включающий 3 этапа.

1 этап – констатирующий эксперимент: на данном этапе мы выявили уровень сформирован-

ности знаний о правилах безопасного поведения на дороге у первоклассников. Диагностика знаний о правилах безопасного поведения на дороге проводилась в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 9» г. Кирова. Исследования проводились в 1-А классе, экспериментальная группа, и в 1-Г классе, контрольная группа. Всего в исследовании участвовали 48 человек. Нами были разработаны задания, которые позволили выявить уровень знаний о правилах безопасного поведения на дороге у первоклассников. Для диагностики уровня знаний о правилах безопасного поведения на дороге применялись два задания. Задание «Тест» на знание правил дорожного движения, в

котором ребята отмечали варианты ответа на вопрос. Задание «Ситуации» включающая в себя две карточки «Ситуации на дороге», в которой дети искали нарушителей ПДД и аргументировали свой ответ, и «Дорожная безопасность», в которой раскрашивали кружок красным или зелёным цветом в зависимости от правильности ситуации, изображенной на картинке.

Были получены следующие результаты: большинство детей в экспериментальном классе имеют высокий (63%) и средний (29%) уровень знаний о правилах безопасного поведения на дороге и всего 8% – низкий. А в контрольном классе высокий уровень составляет 33%, средний – 67%, а низкий уровень знаний о правилах безопасного поведения на дороге отсутствует (Рис. 1).

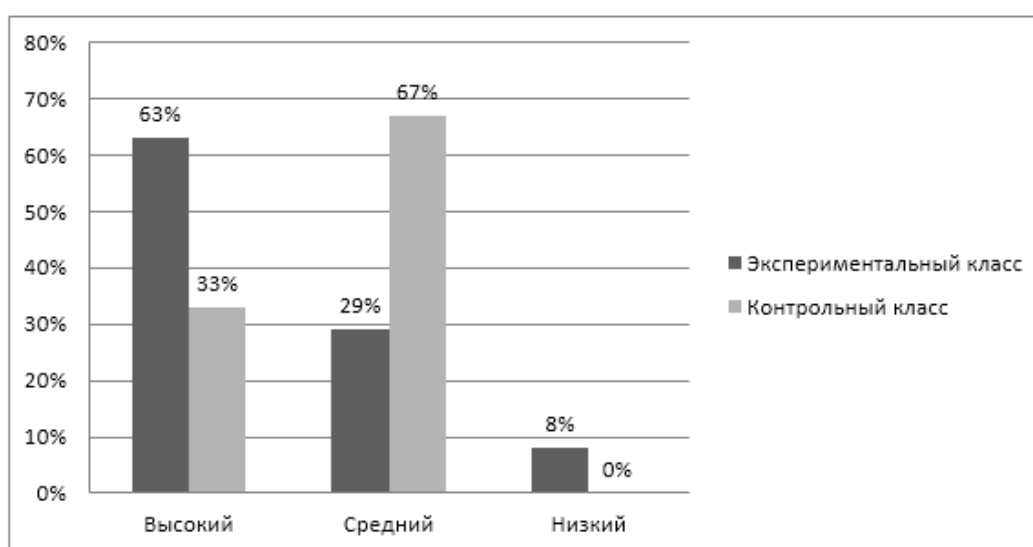


Рис. 1. Уровень знаний о правилах безопасного поведения на дороге у первоклассников (по результатам констатирующего эксперимента)

По результатам диагностики стало понятно, что уровень знаний о правилах безопасного поведения на дороге развит недостаточно. С детьми экспериментальной группы проводилась последовательная работа по развитию данных навыков, используя макет «Безопасная дорога домой», направленная на формирование знаний о правилах безопасного поведения на дороге, знаний об источниках опасности, о типичных опасных ситуациях на улице и дороге.

Поэтому на втором этапе экспериментальной работы (формирующем) с детьми экспериментальной группы (24 ребёнка) проводилась последовательная работа по развитию данных навыков, используя макет «Безопасная дорога домой», направленная на формирование знаний о правилах безопасного поведения на дороге, знаний об источниках опасности, о типичных опасных ситуациях на улице и дороге. С детьми проводились внеурочные занятия и уроки окружающего мира и технологии по изготовлению и использованию макета «Безопасная дорога домой».

Макет «Безопасная дорога домой» представляет собой игровое наглядное пособие по изучению правил безопасного поведения на дороге у первоклассников. Мы разработали задания, которые были проведены на уроках окружающего мира и технологии, а также во внеурочной деятельности. Макет появился в результате конструктивно-творческой деятельности и использовался как средство вовлечения в игровое пространство. Макет в учебном процессе использовался как своеобразное наглядное пособие и выступал связующим звеном между теоретическими знаниями и их практическим применением.

На одном из уроков была проведена беседа «Мой микрорайон». В беседе мы выяснили, что все ребята по пути в школу и домой неоднократно пользуются пешеходным переходом, а некоторые из них приезжают в школу на автобусе. В процессе изучения микрорайонов дети узнали, какие есть улицы, рассмотрели знаки дорожного движения, выяснили, какие из них предназначены для пешеходов и реши-

ли, что в классе нужен макет микрорайонов и придумали ему название «Безопасная дорога домой».

На уроке «Технологии» мы создавали дома для макета микрорайона. Ребятам были выданы развёртки домов, которые они раскрашивали, вырезали и склеивали. Они с удовольствием приняли участие в этой деятельности. Была подготовлена основа под макет. Она состоит из нескольких ватманов, которые склеены между собой и раскрашены краской с местами под дома. Места пронумерованы в соответствии с номерами домов на карте. Также на уроке «Технология» мы расклеили карточки с номерами из игры «Безопасность на дороге» и подготовили игровые фишки, машинки и фигурки пешеходов. Также мы сделали дорожные знаки, которые необходимы пешеходу для безопасного поведения на дороге (пешеходный переход, знак пешеходная дорожка).

На занятии по внеурочной деятельности мы собрали макет «Безопасная дорога домой». После изготовления еще раз рассмотрели, из чего состоит макет (основание, дома, знаки дорожного движения, дорога, разметка и т.д.), обсудили, как мы можем с ним взаимодействовать (передвигать пешеходов, машины). Ещё раз посмотрели, где находится проезжая часть, а где можно передвигаться пешеходам. Расставили знаки «пешеходный переход», «остановка автобуса».

На уроке «Окружающий мир» мы вспомнили правила перехода через дорогу (по светофору, по пешеходному переходу), правила поведения в общественном транспорте и как нужно обходить стоящий на остановке автобус. Ребята узнали, что есть предупреждающие, запрещающие, предписывающие и указательные знаки, а также знаки сервиса. Ребята в презентации соотносили знаки и их названия, расставляли их на макете и предполагали, а нужны ли в нашем микрорайоне те или иные знаки.

На занятии по внеурочной деятельности мы провели командную игру «Безопасность на дороге». Игра «Безопасность на дороге» – это дидактическая игра-ходилка. В ней, бросая кубик, команда делает определённое количество шагов и при попадании на круги разного цвета должна ответить на вопрос карточки. При правильном ответе команда делает шаг вперёд, а при ошибке остаётся на том же месте. Игра проводится на макете, для этого на нём расположено игровое поле. Вопросы на цветных кругах делятся на 4 темы:

– «Знаки» – ребята должны назвать знак и объяснить его значение;

– «Вопрос-ответ» – ответить на один вопрос по теме ПДД (например: что такое перекресток? или как называется человек, едущий на транспорте?);

– «Блиц» – необходимо ответить на загадку, вопрос про сказочное средство передвижения и закончить фразу (например: «Перебегать улицу перед близко идущим транспортом...», «Сказочный самолет без дверей и стен», «Две дороги долго

шли, и друг к дружке подошли. Ссориться не стали, пересеклись и дальше побежали. Что это за место, всем нам интересно» и др.);

– «Сюрприз на дороге» – на этой карточке действие игроков, пропуск хода или шаг вперёд.

Ребята были дружны, с радостью отвечали на вопросы, огорчались при неправильном ответе и радовались правильным. Команды помогали друг другу и все вместе отвечали на самые сложные вопросы. Макет с игровым полем и карточки для игры «Безопасность на дороге» были у ребят в открытом доступе. Они часто на переменах играли и отвечали на вопросы.

На уроке «Окружающий мир», используя макет, мы проработали самые популярные маршруты детей:

– от школы через два пешеходных перехода до дома,

– от школы до библиотеки,

– от библиотеки до дома и в обратном направлении,

– от дома до магазина и обратно.

На этом же уроке обговорили маршрут от школы до кружков и секций и другие маршруты по желанию детей, а также вспомнили правила езды на велосипеде.

На следующих занятиях внеурочной деятельности мы ещё раз «проходили» маршруты и у ребят было время поиграть с макетом. Они катали машинки, переходили дорогу, ходили от дома к дому. При этом общались между собой, договаривались. «Водители» уступали дорогу пешеходам.

Использование макета «Безопасная дорога домой» как средства формирования знаний о правилах безопасного поведения на дороге у первоклассников оправдало себя с позиции пробуждения интереса детей. Первоклассники были включены в совместную проектную деятельность по изготовлению макета, которая проводилась на уроках окружающего мира, технологии и во время внеурочной деятельности; с удовольствием пробовали себя в новых играх и с желанием выполняли различные задания.

В дальнейшем этот макет можно использовать для совместного проведения внеклассных мероприятий по правилам дорожного движения.

С помощью макета проигрывались реальные ситуации (опасные обстановки) и различные стратегии поведения в ней. Разыгрывая различные проблемные ситуации на дороге, изучая правила дорожного движения, первоклассники учатся осторожности и правильному безопасному поведению на дороге. Это является важным аспектом для накопления опыта безопасного поведения на улице. Проверили это на контрольном эксперименте.

3 этап – контрольный эксперимент. Для выявления динамики знаний о правилах безопасного поведения на дороге у первоклассников был проведен контрольный эксперимент. Цель контроль-

ного эксперимента – проверка результативности выполненной работы. Для этого была использована разработанная нами ранее диагностика по выявлению уровня знаний о правилах безопасного по-

ведения на дороге посредством макета «Безопасная дорога домой». Это позволило сравнить полученные результаты до и после экспериментальной работы (Рис. 2).

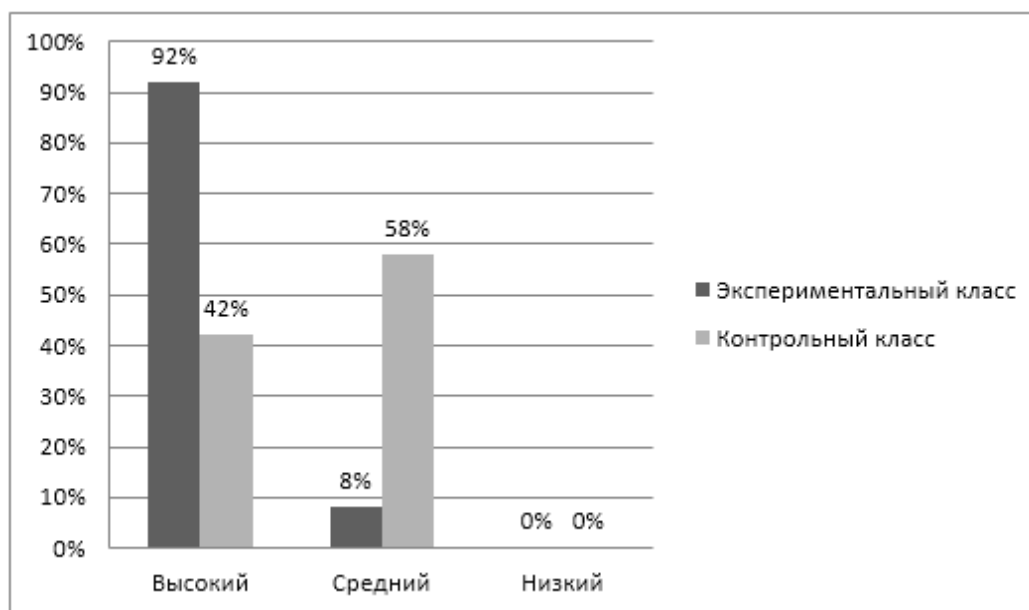


Рис. 2. Уровень знаний о правилах безопасного поведения на дороге у первоклассников (по результатам контрольного эксперимента)

На основании анализа полученных результатов был сделан вывод, что у детей наблюдается положительная динамика формирования знаний о правилах безопасного поведения на дороге. Диагностика знаний контрольного эксперимента показала, что 92% детей экспериментальной группы имеют высокий уровень знаний о правилах безопасного поведения на дороге, 8% средний уровень знаний, а низкий – отсутствует.

Для большей наглядности сравним результаты констатирующего и контрольного эксперимента

в экспериментальной группе после проведенной работы. Высокий уровень формирования знаний о правилах безопасного поведения на дороге в контрольном эксперименте составил 92%, в то время как уровень формирования знаний в констатирующем эксперименте – 63%. Средний – 8%, в констатирующем – 29%. Низкий уровень знаний в контрольном – 0%, в констатирующем – 8%. (Рис. 3) В контрольной группе также произошёл прирост, но незначительно.

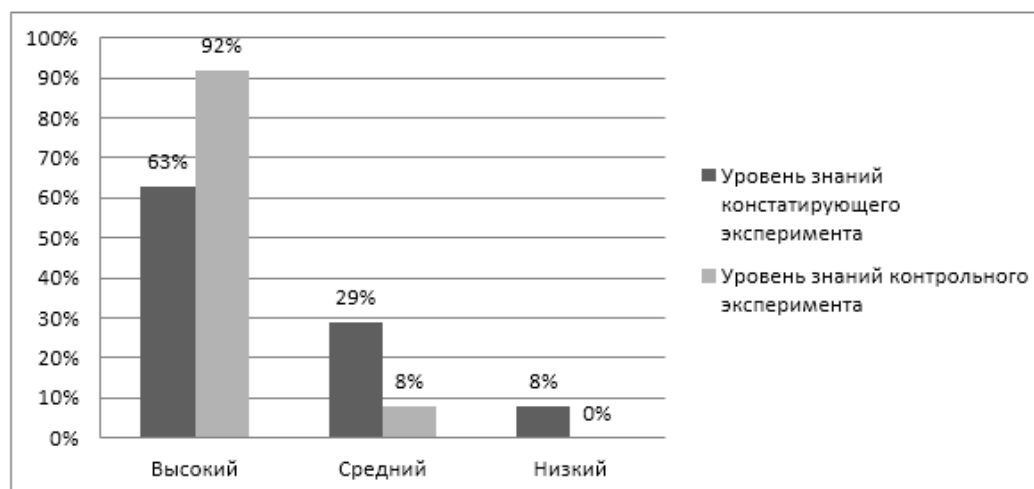


Рис. 3. Динамика уровня знаний о правилах безопасного поведения на дороге у первоклассников экспериментальной группы в контрольном эксперименте по отношению к констатирующему

Значит, при применении макетирования, соблюдая такие педагогические условия, как: интеграция уроков окружающего мира, технологии и внеурочной деятельности, совместная проектная деятельность и включение первоклассников в различные виды деятельности – формирование знаний

о правилах безопасного поведения на дороге у первоклассников будет успешным.

Таким образом, мы выявили педагогические условия формирования знаний о правилах безопасного поведения на дороге у первоклассников посредством макета «Безопасная дорога домой», достигнув тем самым цели исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анастасова, Л.П. Основы безопасности жизнедеятельности [Текст] / Л.П. Анастасова, П.В. Ижевский, Н.В. Иванова. – М. : Просвещение, 2014. – 55 с.
2. Ахмадиева, Р.Ш. Предупреждение дорожно-транспортного травматизма как педагогическая проблема [Текст] / Р.Ш. Ахмадиева // Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 65-73.
3. Гостюшин, А.В. Основы безопасности жизнедеятельности. 1-4 классы [Текст] / А.В. Гостюшин. – М. : АСТ, 2009. – 256 с.
4. Занков, Л.В. Дидактика и жизнь [Текст] / Л.В. Занков. – М. : Просвещение, 1968. – 176 с.
5. Занько, Н.Г. Безопасность жизнедеятельности [Текст] / Н.Г. Занько, К.Р. Малаян, О.Н. Русак. – СПб. : Лань, 2012. – 672 с.
6. Иванюков, М.И. Основы безопасности жизнедеятельности [Текст] / М.И. Иванюков, В.С. Алексеев. – М. : Дашков и К, 2010. – 240 с.
7. Хромцова, Т.Г. Воспитание безопасного поведения дошкольников на улице [Текст] / Т.Г. Хромцова. – М. : Центр педагогического образования, 2007. – 80 с.

REFERENCES

1. Anastasova L.P., Izhevskij P.V., Ivanova N.V. Osnovy bezopasnosti zhiznedejatel'nosti [Life Safety]. Moscow: Prosveshhenie, 2014. 55 p.
2. Ahmadiyeva R.Sh. Preduprezhdenie dorozhno-transportnogo travmatizma kak pedagogicheskaja problema [Prevention of road traffic injuries as a pedagogical problem]. *Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal [Kazan Pedagogical Journal]*, 2010, no. 3, pp. 65-73.
3. Gostjushin A.V. Osnovy bezopasnosti zhiznedejatel'nosti. 1-4 klassy [Life Safety. 1-4 forms]. Moscow: AST, 2009. 256 p.
4. Zankov L.V. Didaktika i zhizn' [Didactics and life]. Moscow: Prosveshhenie, 1968. 176 p.
5. Zan'ko N.G., Malajan K.R., Rusak O.N. Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti [Life Safety]. St. Petersburg: Lan', 2012. 672 p.
6. Ivanjukov M.I., Alekseev V.S. Osnovy bezopasnosti zhiznedejatel'nosti [Life Safety]. Moscow: Dashkov i K, 2010. 240 p.
7. Hromcova T.G. Vospitanie bezopasnogo povedenija doskol'nikov na ulice [Up-bringing the safe behavior of preschoolers on the road]. Moscow: Centr pedagogicheskogo obrazovaniya, 2007. 80 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Т.А. Бабинцева, студент, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: babinceva.tatyana@bk.ru, ORCID: 0000-0002-1133-6138.

С.В. Савинова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: ssavv@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1061-9216.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

T.A. Babintseva, student, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: babinceva.tatyana@bk.ru, ORCID: 0000-0002-1133-6138.

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 004 (075.8)

Юлия Николаевна Баширова
г. Оренбург

Методические аспекты применения информационных технологий в преподавании иностранного языка

В статье раскрывается сущность использования информационных технологий на уроках иностранного языка, определяется их роль в обучении английскому языку. Отмечаются особенности преподавания информационно-коммуникационных технологий в условиях получения высшего педагогического образования по специальности учитель иностранного языка. В статье представлены цифровые и мультимедийные ресурсы, используемые в лингводидактике. Рассматриваются информационные технологии не только как средство обучения иностранному языку, но и как средство контроля знаний и умений учащихся. Особое внимание автор уделяет обзору и анализу возможностей

Интернет-ресурсов, как средства реализации учебного процесса в ходе проведения уроков английского языка стационарно и дистанционно. В статье затрагиваются вопросы индивидуального подхода к обучающимся в процессе обучения английскому языку, в том числе в процессе инклюзивного образования.

Ключевые слова: информационные технологии, информационные технологии в образовании, Интернет-ресурсы, обучение английскому языку, методика преподавания.

Julia Nikolaevna Bashirova
Orenburg

Methodological aspects of using information technologies in teaching a foreign language

The article reveals the essence of using the information technology in foreign language lessons, their role in teaching English is determined. Peculiarities of teaching information and communication technologies in the context of obtaining higher pedagogical education in the specialty of a foreign language teacher are noted. The article presents digital and multimedia resources used in language education. Information technologies are considered not only as a means of teaching a foreign language but also as a means of monitoring students' knowledge and skills. The author pays special attention to the review and analysis of the possibilities of Internet resources, as a means of realizing the educational process during the English lessons in the class and remotely. The article addresses the issues of an individual approach to students in the process of teaching English including the process of inclusive education.

Keywords: information technologies, information technologies in education, Internet resources, English language training, Method of teaching.

На сегодняшний день вся активность человека сосредоточена вокруг использования информационных технологий и совершенно немислима без компьютера. Компьютер применяют во всех сферах жизни и деятельности человека. Общество сейчас активно проходит период информатизации. В настоящий момент современные информационные технологии являются не только новыми техническими средствами, но и новыми формами и способами обучения. Они позволяют перейти на качественно новый этап процесса обучения.

Предоставляя возможность получить высшее образование, ВУЗы в обязательном порядке учитывают современные потребности в знаниях и умении применять информационные технологии в своей дальнейшей профессиональной или педагогической деятельности. Изучая такие общеобразовательные предметы, как информатика, информационные технологии и другие, студенты педагогических ВУЗов нередко сталкиваются с тем, что данные предметы не адаптированы под их профиль. Получая диплом, будущий учитель не всегда имеет достаточный багаж знаний, необходимый для дальнейшей работы. Однако, образовательные организации предъявляют к выпускникам повышенные требования, ожидая готовых сформированных умений применять информационные технологии в преподавании конкретного предмета. Действительно, в образовании информационные технологии позволяют реализовать индивидуальный подход к каждому ребенку, учесть его возможности и интересы. С помощью проектных методов, Интернет-ресурсов и других возможностей информационных технологий можно актуализировать мотивационную активность школьников на любом предмете. Не является исключением и урок английского языка.

Применение информационных технологий на уроке английского языка позволяет организовать

работу педагога, как целостную систему по развитию коммуникативной и социокультурной компетенции у обучающихся. Это представляется возможным исключительно при всестороннем погружении в искусственную языковую среду. Например, при организации аудиовизуального восприятия материала урока при помощи Интернет-ресурсов.

Л.П. Владимирова отмечает, что использование Интернета на уроках иностранного языка позволяет эффективно решить следующие дидактические задачи: активация умственных способностей обучающихся; привлечение пассивных учеников к работе; обеспечение наглядности; обеспечение учебного процесса новыми, ранее недоступными материалами и текстами; осуществление самостоятельной работы учеников с материалами; мгновенная обратная связь; повышение интенсивности учебного процесса; прямой контакт с представителями прочих стран и культур; формирование навыков чтения, письма и аудирования, развитие монологической и диалогической речи; расширение словарного запаса; воспитание терпимости и признание духовного и познавательного опыта других народов; применение субъективного подхода к обучению; развитие навыков информационной грамотности [1, С. 40].

Использование компьютеров и Интернета на уроках английского языка основательно увеличивает эффективность учебного процесса. Компьютерное обучение позволяет усвоить значительно больше материала, но все же лучше его совмещать с использованием традиционного обучения. Время, затрачиваемое на изучение одного и того же материала, расходуется экономнее, при использовании компьютера работа становится более интенсивной.

Компьютеры и Интернет позволяют не только разбирать новые темы, но и осуществлять текущий и итоговый контроль над учебным процессом. Контроль выполняет функцию обратной связи

между обучаемым и преподавателем, поэтому является обязательной частью учебного процесса. Также контроль над выполнением заданий становится более объективным при использовании информационных технологий. Еще одним преимуществом компьютерной проверки знаний учащихся является то, что при одновременной проверке этот процесс занимает меньше времени. Сохранив время для обучения, можно посвятить его более детальному разбору материала, погружению в языковую среду или творческим занятиям с учениками.

При организации урока с использованием информационных технологий, учитель преподносит материал ученикам структурированный, оформленный и представленный в виде анимации, рисунка, презентации, контрастного текста, диаграммы и так далее.

Очень важным моментом является возможность учеников на таких уроках заниматься в индивидуальном режиме: изучать новый материал в своем ритме; возвращаться к пройденному материалу; просматривать предстоящий к изучению материал. В том числе такой ритм организации обучения подойдет и при реализации инклюзивного образования.

Применение современных педагогических технологий с применением компьютерных программ обуславливает переход: от обучения как функции запоминания к обучению как процессу умственного развития; от статической модели знаний к динамической системе умственных действий; от ориентации на усреднённого ученика к дифференцированным и индивидуальным программам обучения; от внешней мотивации обучения к внутренней нравственно волевой регуляции [3, С.6].

Сегодня, большинство ученых (А.В. Зубов, П.В. Сысоев) признают, что мультимедийные и цифровые технологии владеют большим дидактическим и методическим потенциалом. В масштабах доминирующего на сегодняшний день компетентного подхода к обучению, фундаментальной целью исследования английского языка является развитие коммуникативной компетентности и ее компонентов (в частности, информационно-коммуникативной/цифровой компетентности). Средством успеха данной цели служит развитие иноязычных навыков (грамматических, лексических, фонетических) и умений (чтения, письма, говорения, аудирования, обще учебных). К цифровым и мультимедийным ресурсам, используемым сегодня в лингводидактике принято относить:

- электронные словари, в том числе учебные (толковые, переводные, терминологические, справочные, иллюстрированные, интерактивные);
- аутентичные материалы на изучаемом языке (в текстовом, графическом, видео, аудио, игровом форматах);
- специальные учебные ресурсы для обучения иностранному языку (электронные учебники и

напечатанные задания, созданные с помощью компьютера, программы-оболочки; интерактивные учебные материалы);

- прикладные программы (MS Word, MS PowerPoint, веб-браузеры);

- средства электронной синхронной (чаты, мессенджеры, видеоконференции) и асинхронной (электронная почта, форумы, учебные группы в соц. сетях) коммуникации [2, С. 4].

Возможности сети Интернет настолько велики, что начинающему учителю не всегда легко сориентироваться

Поэтому в нашем университете, при изучении дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии и медиаинформационная грамотность», в обязательном порядке разбираются вопросы применения на уроках Интернет-технологий с учетом их будущей профессии. Это позволит им осуществлять свою профессиональную деятельность, как в пределах общеобразовательных организаций, так и удаленно при дистанционном обучении. Существует множество различных и полезных для учителя Интернет-ресурсов. Рассмотрим подробнее те, которые наиболее интересны именно учителям английского языка:

1. <https://edpuzzle.com> – этот сайт на английском языке позволяет легко создавать красивые интерактивные видео-уроки для учеников. Также можно отслеживать успеваемость школьников с помощью удобной статистики.

2. <https://uchi.ru> – это отечественная онлайн-платформа, где ученики из всех регионов России изучают школьные предметы в интерактивной форме. Она содержит более 30 000 заданий в игровой форме с индивидуальной образовательной траекторией.

3. <https://learningapps.org> – это русскоязычный сайт, на котором учитель может создавать свои мультимедийные интерактивные упражнения. Для создания таких упражнений на сайте предлагается несколько шаблонов (упражнения на классификацию, тесты с множественным выбором и т. д.), подобно которым можно создать свои уникальные задания.

4. <https://trello.com> – это простой, бесплатный, гибкий и наглядный способ управления вашими проектами и организации чего угодно.

5. <https://classroomscreen.com> – он выглядит как рабочий стол компьютера. Внизу экрана размещены иконки с инструментами, которые в любой момент можно применить в классе. Например, QR-код, рисование, текст, светофор, таймер, маркерная доска и т.д.

6. <https://padlet.com> – онлайн-доска для совместной работы с учащимися, которую различными приемами можно использовать в учебной работе.

7. <https://www.sli.do> – эта платформа создана для проведения «Вопрос-Ответ» сессии и опросов во время выступления спикера. Аудитория со сво-

их телефонов или компьютеров могут оставлять комментарии либо задавать вопросы. Кроме всего, возможно проводить и голосования. Обратная связь от участников приходит мгновенно.

8. <https://quizizz.com> – с помощью данного сайта можно организовывать и проводить игры, викторины, тесты и домашнюю работу. При помощи Quizizz можно организовать состязания и отслеживать итоги каждого учащегося.

9. <https://nearpod.com> – это учебная платформа, которая поможет найти или создать интерактивный урок за считанные минуты.

10. <https://wizer.me> – с его помощью вы создадите невообразимо красивые по дизайну рабочие листы с интерактивными заданиями, позволяющими преподавателю быстро предоставлять ученикам обратную связь. В учебной работе можно использовать данный инструмент как для формирующего, так и для итогового оценивания.

Значительной особенностью Интернет-ресурса в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку представляется то, что он может быть “собеседником” обучаемого, т.е. обучаться в коммуникативно направленной интерактивной системе и определенным образом, например, с графических средств, анализатора и синтезатора речи восполнять недостаток естественного коммуникатора, имитируя и моделируя его неречевое и речевое поведение. Интернет-технологии позволяют демонстрировать на экране элементы страноведческого характера, особенности окружения и обстановки, которые могут приспособляться как фон формирования у обучаемых вербальной деятельности на иностранном языке. Компьютер обладает возможностью построения разноцветных изображений, поддающихся значительным преоб-

разованиям в установленных пределах. Указанные возможности Интернет-технологий реализовывают его прекрасным техническим средством для различного рода пояснений и обобщений явлений языка, речи, вербальной деятельности.

Использование Интернет-ресурсов и технологий на уроке иностранного языка имеет ряд аспектов. Работа с Интернет-ресурсом не только способствует росту заинтересованности к учебе, но также позволяет координировать предъявление учебных задач по уровню трудности, одобрение точных решений. Кроме того, информационные технологии позволяют абсолютно полностью ликвидировать одну из главных причин отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием материала либо пробела в знаниях. Собственно этот аспект и предусмотрен авторами многих компьютерных обучающих программ. Обучаемому предоставлена возможность использовать разнообразные справочные пособия и словари, которые можно вызвать на экран при помощи одного только щелчка по мышке. Функционируя на компьютере, учащийся приобретает возможность довести решение вопроса до конца, опираясь на необходимую помощь.

Таким образом, способности сети Интернет ради целей образования и развития личности действительно уникальны. Сориентироваться в информационном потоке, как в сети, так и в средствах массовой информации, может помочь только умение оценить данную информацию, проверить ее, опираясь на точные факты, собственный опыт и опыт авторитетных источников. Информационные технологии и возможности сети интернет представляют огромные ресурсы для повышения качества образования и мастерства педагогов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Владимирова, Л.П. Интернет на уроках иностранного языка [Текст] / Л.П. Владимирова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 39-41.
2. Дмитриева, Е.И. Дидактические возможности компьютерных телекоммуникационных сетей для обучения иностранным языкам [Текст] / Е.И. Дмитриева // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 4. – С. 22-26.
3. Полилова, Т.А. Внедрение компьютерных технологий [Текст] / Т.А. Полилова // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 6. – С. 2-7.

REFERENCES

1. Vladimirova L.P. Internet na uroках inostrannogo jazyka [Internet in foreign language lessons]. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign Languages at School], 2003, no. 3, pp. 39-41.
2. Dmitrieva E.I. Didakticheskie vozmozhnosti komp'juternyh telekommunikacionnyh setej dlja obuchenija inostrannym jazykam [The didactic capabilities of computer telecommunication networks for teaching foreign languages]. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign Languages at School], 1997, no. 4, pp. 22-26.
3. Polilova T.A. Vnedrenie komp'juternyh tehnologij [The introduction of computer technology]. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign Languages at School], 1997, no. 6, pp. 2-7.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ю.Н. Баширова, кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры информатики, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия, e-mail: julia1252@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-9953-0321.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Iu.N. Bashirova, Ph. D. in Biological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Informatics, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, e-mail: julia1252@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-9953-0321.

УДК 376

Анна Сергеевна Бурматова
г. Тюмень
Надежда Ивановна Отева
г. Тюмень

Исследование устной речи у дошкольников с нарушением органов зрения

Исследование речевых нарушений у слабовидящих детей дошкольного возраста чрезвычайно актуально в настоящее время.

Акцент авторами статьи сделан на анализ данных зарубежных и российских источников по проблеме изучения устной речи дошкольников с нарушением органов зрения.

Теоретическая новизна работы: выявлены основные особенности отечественных и зарубежных подходов к анализу речевого развития детей с нарушениями зрения. Зарубежные исследователи трудности в овладении устной речью связывают с когнитивными трудностями в определении явлений внешнего мира; доказывают наличие использования заученных фраз детьми с нарушениями зрения. Отечественные ученые выделяют следующие особенности речи детей с нарушениями зрения: непонимание смысловой стороны слова, вербализм, эхолалия, отсутствие развернутых высказываний, монотонность устной речи.

Практическая значимость результатов исследования. Выявлены особенности речевого развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения: низкий уровень овладения обобщающими словами, нарушения семантической стороны устной речи, своеобразное соотношение между словами и образами предметов и их свойствами.

Изучение отечественных и зарубежных подходов помогает практикующим дефектологам оценить состояние устной речи у детей со зрительной патологией и скорректировать коррекционную работу.

Ключевые слова: нарушения зрения, устная речь, дошкольники.

Anna Sergeevna Burmatova
Tyumen
Nadezda Ivanovna Oteva
Tyumen

The study of oral speech of preschool children with visual disabilities

The study of speech disorders in preschool children with visual disabilities is extremely important nowadays.

The authors of the article focus on the analysis of data from foreign and Russian sources on the problem of studying oral speech of preschool children with visual disabilities.

Theoretical novelty of the work: the main features of domestic and foreign approaches to the analysis of speech development of children with visual disabilities are revealed. Foreign scientists associate difficulties in mastering oral speech with cognitive difficulties in understanding the phenomena of the external world; they prove the presence of the use of memorized phrases by children with visual disabilities. Russian scientists distinguish the following features of speech of children with visual disabilities: lack of understanding of the semantic side of the word, verbalism, echolalia, lack of detailed statements, monotony of oral speech.

The practical significance of the research results. The features of speech development of preschool children with visual disabilities are discovered: a low level of using generalizing words, violations of the semantic side of oral speech, a peculiar relationship between words and images of objects and their properties.

The study of domestic and foreign approaches helps practicing speech pathologists to assess the state of oral speech in children with visual disabilities and plan corrective work.

Keywords: visual disabilities, oral speech, preschool children.

Анализ литературных источников свидетельствует об увеличении числа детей с низким зрением и положение этих детей в социальной среде вызывает тревогу. Нарушением зрительного анализатора страдают примерно до 19 миллионов детского населения, а конкретно аномалиями рефракции приблизительно 12 миллионов детей. По данным Росстата, в 2016 году в России насчитывалось 874586 детей с нарушениями органов зрения, в 2017 – 887352, 2018 – 925744 [4].

У 10 % российских выпускников детских садов выявлена миопия, а также другие нарушения органов зрения (данные Минздрава России).

За последние годы во всем мире снизилось количество тотально слепых детей, но увеличилось число детей с низким зрением и сочетанной пато-

логией. Например, недоношенные дети часто страдают ретинопатией, которая является одной из причин нарушения зрения.

Известно, что устная речь слабовидящих дошкольников отстает от нормы в своем развитии, они позже начинают говорить, речь плохо развита из – за нарушения понимания смысловой стороны слова, отсутствия нужного словарного запаса, нарушения предметной ориентации. Это отрицательно сказывается на развитии речемыслительной деятельности детей. Такую речь трудно воспринимать на слух, она невнятна, сбивчива, отрывочна, эмоционально невыразительна, вследствие этого ограничены коммуникативные потребности и познавательные возможности детей.

Ограничения по зрению приводят к снижению речевой памяти, в результате детям сложно самостоятельно строить развернутые высказывания и грамматически правильно выстраивать схему предложения. Часто у детей кроме слабовидения присутствуют еще и другие физиологические нарушения, которые способствуют недостаточному речевому развитию, а также очень часто социальная среда, в которой находятся слабовидящие дошкольники, может приводить к нехватке общения со сверстниками, недостатку речевой практики. Этими причинами объясняются нарушения устной речи у слабовидящих детей в дошкольный период.

Цель работы: проанализировать информацию зарубежных и российских источников по изучению устной речи у детей с нарушением органов зрения в дошкольный период.

Научные работы российских и зарубежных ученых раскрывают, каким образом влияет нарушение зрения на речевое развитие у детей в дошкольный период: слабовидение обеспечивает недоразвитие речи. Исследования Л.С. Волковой, Т.Б. Хватцева, Л.И. Солнцевой, Т.П. Головиной, К.Р. Веcker свидетельствуют о тесной взаимосвязи между речевым развитием и деятельностью зрительного анализатора у данной категории детей.

При исследовании устной речи у слабовидящих дошкольников выявлена значительная задержка развития ряда важнейших функций (оптико-пространственный праксис и гнозис, координация, пространственная ориентировка) [8].

К.Р. Веcker, изучая анамнеза детей данной категории, выделяет некоторые факторы, которые появляются при патологических изменениях в натальный и постнатальный периоды жизни ребенка, что приводит к нарушению речевого развития слабовидящего ребенка. В формировании речи участвует ряд очень важных функций, таких как праксис, координация, гнозис, ориентация в пространстве, при слабовидении нарушено развитие этих функций развития [11].

В литературе есть данные о том, что расстройства устной речи могут возникать в совокупности нарушений функций зрения с другими функциями организма. Поэтому речевые нарушения у слабовидящих детей могут быть самыми разнообразными и затрагивать систему речи целиком. По определению Р.Е. Левиной, речевой дефект так же может быть причиной для других отклонений [6].

Слабовидение мешает детям в познании окружающего мира, сужает их социальные контакты. Отсутствие наглядных представлений внешней среды, ведет к обеднению устной речи у слабовидящих детей, к недостаточному развитию ее обратной стороны, ограничивает словарный запас.

Устная речь уточняет и направляет чувственное отражение действительности. Активная совместная деятельность слабовидящего ребенка со взрослым помогает дошкольнику связать слова с

предметами деятельности, в результате чего все меньше остается пробелов чувственного познания окружающего мира.

Большой чувственный опыт зрительного восприятия мира помогает ребенку научиться обобщать значения слов, что в свою очередь ведет к формированию предметных значений слов и правильному использованию грамматических категорий.

В своих исследованиях Л.С. Волкова и Л.И. Солнцева отмечают, что при патологии зрения у дошкольников страдает зрительная память, дети не умеют конкретизировать значения многих непонятных для них слов, поэтому обеднено развитие их устной речи. Исследователями замечено, что словесная система связей у данной категории детей создается без поддержки наглядностью, в связи с чем слова в устной речи используются без опоры на реальный материал [1; 10].

С.Л. Коробко тоже отмечает влияние плохого зрения на систему речи в целом, у детей отмечена слабость функции памяти. В результате исследований у слабовидящих дошкольников были замечены системные нарушения речевого развития, а именно ведущие компоненты речи: фонетического, лексического, грамматического. Нет связи между словом и образом, представления детей имеют обрывочный характер [5].

Особенности развития устной речи у слабовидящих детей ярче проявляются в период младшего школьного возраста. С целью выявления особенностей в развитии речи, Е.В. Орлова провела обследование слабовидящих детей с нарушениями речи. Были изучены речевые и неречевые функции дошкольников. У детей, имеющих структуру сложного дефекта, обнаружены ОНР (общее недоразвитие речи), ФФНР (фонетико-фонематическое недоразвитие речи), чаще встречаются дизартрия, алалия. Результаты исследования Е.В. Орловой подтверждают исследования других ученых [7].

Таким образом, детям с патологией зрительного анализатора не хватает чувственного опыта. Отсутствие представления о предметах отрицательно сказывается на лексической системе языка.

Об этом говорит и другой исследователь – Т.П. Головина. Действительно, старшим дошкольникам со слабовидением очень трудно описывать происходящие события, реальные вещи, различные действия, так как у них возникают сложности со зрительным восприятием. Они плохо рассказывают, описывая сюжетную картинку, только констатируют факты, у детей неразвит визуальный анализ предметов [3].

В возрасте дошкольного периода слабовидящие дети, используя анализ речи окружающих, правила грамматики, обобщения значения слов и практического закрепления слов в устной речи, должны усвоить систему грамматических закономерностей.

Зарубежные исследователи Dunlea A. и Andersen E. указывают на то, что по мере взросле-

ния, слабовидящие дошкольники в начале используют мало морфем (множественное число, 3-е лицо настоящего индикативного и локативные предлоги «на» и «в») в предложениях. Продуктивное использование этих морфем появляется у слабовидящих детей позже, чем у зрячих. Трудности в овладении устной речью у данной категории детей, авторы связывают с когнитивными трудностями в определении явлений внешнего мира, что приводит к их слабому языковому развитию [12].

С.А. Покутнева, изучая развитие связной устной речи слабовидящих детей, пришла к выводу, что речевой акт зависит напрямую от состояния зрения испытуемых. В ходе эксперимента, при обучении слабовидящих детей была учтена их речевая подготовка, особенности зрительного восприятия. В результате, спонтанная устная речь у слабовидящих детей была значительно ниже нормы по всем показателям, в отличие от детей с нормальным зрением. Ею были выделены следующие недостатки связной речи, это и неумение вычленивать главную информацию, и присутствие фрагментарности, в рассказах не было анализа событий, нет динамики, слабовидящие не умеют использовать информацию [9].

На то, что патология зрительного анализатора создает серьезные проблемы в овладении устной речью и лишает ребенка возможности сопоставлять новые услышанные слова с предметной реальностью, тем самым обедняя устную речь дошкольника, обращает внимание и Л.С. Волкова. Не имея конкретных представлений, ребенок может часто правильно произносить слова, но значения этих слов таит в себе вербальный характер. Зачастую слово прикрепляется к определенной ситуации, процессу разного рода деятельности, предмету и теряет свое значение.

Л.С. Волковой были выделены следующие особенности речи, характерные для слабовидящих детей: непонимание смысловой стороны слова, вербализм, эхолалия, отсутствие развернутых высказываний [2].

В своих исследованиях испанский исследователь М. Pérez-Pereira, сравнивая комбинаторную речь слабовидящих и зрячих детей, установил, что первые в устной речи используют заученные фазы, в отличие от вторых, и продуктивное использование данных фраз появляется позже, по мере речевого развития слабовидящих. Первые сочетания слов у детей с нарушением зрения показывают четкий переход от заученных наизусть фраз к элементарным конструкциям, а затем начинается процесс обобщения и схематизация заученных предложений [13].

Функция мышления тесно связана с речевой деятельностью ребенка, помогает ему выражать свои мысли через слова. Мышление является наглядно-действенным процессом в познавательной деятельности слабовидящего дошкольника. Пытаясь мыслить, ребенок свои продуманные

мысли облакает в слова, те в свою очередь в предложения, формируя устную речь. Мыслительная деятельность помогает ребенку рассуждать, сопоставляя разные мысли, правильно проводить анализ и синтез единого целого, мысленно разделять различные предметы, признаки и явления, имеющие быть в жизни ребенка. В трудах российских исследователей (Т.П. Головиной, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, и других), изучающих речевое развитие слабовидящих детей, сделан акцент на том, что зрительная патология значительно влияет на осуществление мыслительных операций у таких детей. Исследователи отмечают, что анализирующее восприятие при патологии зрительного анализатора протекает замедленно, фрагментарно, многоступенчато. У детей данной категории нарушен синтез целостности образов, предметов и явлений.

С.А. Покутнева, исследуя определенные особенности развития устной речи у слабовидящих детей, выявила, что при составлении развернутых рассказов дети испытывают затруднения в установлении логических связей между частями, они не могут выразить единую мысль. В рассказах часто повторяются одни и те же слова, в устной речи наблюдается вербализм, отсутствие развернутых предложений, так как мало используется прилагательных. Зато часто в своей речи дети используют местоимения и неправильно применяют предложно-падежную форму имени существительного. Устная речь слабовидящего ребенка зачастую выстроена грамматически неверно, наблюдается своеобразный порядок расстановки слов, все важные слова стоят в начале предложения, это зависит от того, в какой последовательности формируются мысли ребенка. Устная речь напрямую зависит от мышления [9].

При слабовидении у детей нарушена словарно-семантическая сторона речи, видны признаки формализма из – за употребления значительного количества слов. Значения употребляемых слов у детей с нарушением зрения имеют очень узкие границы, когда одно слово обозначает один предмет или только одно явление, либо наоборот, когда одно слово имеет общее отвлеченное понятие, непривязанное ни к какому признаку и свойству предмета.

Замечено, что в устной речи слабовидящих детей могут нарушаться не только отдельные компоненты речи, в большинстве случаев наблюдается системное нарушение устной речи. Компоненты речевого развития у детей данной категории имеют нарушения разной степени, в связи с этим выделяют несколько уровней сформированности речи и структур речевого дефекта. Очень распространенным дефектом речи являются косноязычия разного рода.

Исследования, которые провела Л.С. Волкова, позволили ей выделить четыре уровня сформированности речи у данной категории детей.

Первый уровень. Речь не выполняет коммуникативной функции, состоит из отдельных слов,

присутствует эхолалия, отсутствует фонематический анализ и синтез.

Второй уровень. Отмечается бедность пассивного и активного словаря, не развиты обобщающие понятия, связная речь аграмматична, характерны множественные нарушения звукопроизношения.

Третий уровень. Ограниченность активного словаря, трудности в употреблении грамматических категорий. Неумение составлять развернутый рассказ, наблюдается косноязычие. Фонематический анализ не сформирован.

Четвертый уровень. Дефекты устной речи в единичных нарушениях звукопроизношения [2].

Л.С. Волковой, Л.И. Сонцевой и другими была замечена еще одна характерная особенность речи слабовидящих детей: их устная речь носит монотонный характер, так как возникают трудности в нехватке средств эмоциональной сферы, таких как мимика, жесты, интонации. Мимика лица у таких дошкольников очень ослаблена, вялая, мало-выразительная, все жесты смазаны. Дети из-за своего плохого зрения не могут различать различные жесты и мимику других людей, поэтому сами мало используют эти невербальные средства общения, тем самым делая свою устную речь бедной и мало-выразительной [2; 10].

Опираясь на опыт работы исследователей, можно выделить те особенности речевого развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, которые проявляются не только в низком уровне овладения обобщающими словами, но и в нарушениях семантической стороны устной речи, а также в своеобразном соотношении между словами и образами предметов и их свойств. Все рассмотренные особенности развития устной речи у слабовидящих детей снижают формирование навыков языка.

Обобщая все рассмотренные положения, можно сделать вывод о том, что развитие устной речи слабовидящих детей в дошкольном периоде протекает в сложных условиях. Исследование многообразия факторов, влияющих на речевое развитие, помогает практикующим дефектологам определить их значение в выделении речевых нарушений, оценить и изучить состояние устной речи у детей со зрительной патологией, а также скорректировать мероприятия, влияющие на процесс становления полноценной речи, и обеспечить своевременную готовность таких детей к усвоению родного языка в школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Волкова, Л.С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей [Текст] : учеб.-метод. пособие / Л.С. Волкова. – 2-е перераб. и доп. изд. – Л. : РГПУ : Внедрение, 1991. – 44 с.
2. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] : учебник / Л.С. Волкова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 680 с.
3. Головина, Т.П. К вопросу об особенностях процесса понимания у слабовидящих школьников 1 класса [Текст] / Т.П. Головина // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников : сб. науч. тр. – Л. : Изд-во Ленингр. гос. пед. ун-та, 1975. – № 5. – С. 134-145.
4. Заболеваемость детей по основным классам болезней [Электронный ресурс] // Росстат. – Режим доступа: <https://www.gks.ru/folder/13807>. – 06.05.2020.
5. Коробко, С.Л. Нарушение письма у слабовидящих школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / С.Л. Коробко. – М., 1973. – 16 с.
6. Левина, Р.Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей [Текст] / Р.Е. Левина // Дефектология. – 1975. – № 2. – С. 12-16.
7. Орлова, Е.В. Особенности речевого развития детей с нарушениями зрения [Текст] / Е.В. Орлова // Специальное образование. – 2004. – № 2. – С. 36-38.
8. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения [Текст] : дидакт. материал / Л.И. Плаксина. – М. : ВОС, 1985. – 118 с.
9. Покутнева, С.А. Развитие связной речи дошкольников с нарушением зрения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / С.А. Покутнева. – Ленинград, 1988. – 18 с.
10. Солнцева, Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина, Г.А. Буткина ; под ред. Л.И. Солнцевой, В.З. Денискиной. – М. : Налоговый вестник, 2004. – 316 с.
11. Rehabilitations pedagogik [Text] / ed. K. Becker. – Berlin : VEB, Verlag Volk und gesundheit, 1979.
12. Dunlea, A. The emergence process: conceptual and linguistic influences on morphological development [Text] / A. Dunlea, E. Andersen // First language. – 1992. – № 12. – P. 95-115.
13. Pérez-Pereira, M. Diferencias individuales en el desarrollo gramatical inicial: aportaciones del estudio de los niños ciegos [Texto] // Anuario de psicología. – 2004. – № 2. – P. 279-294.

REFERENCES

1. Volkova L.S. Vyjavlenie i korrekcija narushenij ustnoj rechi u slepyh i slabovidjashhij detej: ucheb.-metod. posobie [Identification and correction of speech disorders in blind and visually disabled children]. 2-e pererab. i dop. izd. Leningrad: RGPU: Vnedrenie, 1991. 44 p.
2. Volkova L.S. Logopedija: uchebnik [Speech therapy]. Moscow: VLADOS, 2008. 680 p.

3. Golovina T.P. K voprosu ob osobnostjakh processa ponimaniya u slabovidjashhih shkol'nikov 1 klassa [To the question of the features of the understanding process in visually disabled schoolchildren of the 1st grade]. *Osobnosti poznatel'noj dejatel'nosti slepyh i slabovidjashhih shkol'nikov*. No. 5: sb. nauch. tr. [Features of cognitive activity of blind and visually disabled students. No. 5]. Leningrad: Izd-vo Leningr. gos. ped. un-ta, 1975, pp. 134-145.
4. Zabolevaemost' detej po osnovnym klassam boleznej [Elektronnyi resurs] [The incidence of children by major classes of diseases]. *Rosstat* [Russian Federal State Statistics Service]. URL: <https://www.gks.ru/folder/13807> (Accessed 06.05.2020).
5. Korobko C.L. Narushenie pis'ma u slabovidjashhih shkol'nikov. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Writing disorder in visually disabled schoolchildren. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moscow, 1973. 16 p.
6. Levina R.E. Razgranichenie anomalij rechevogo razvitija u detej [Differentiation of anomalies of children speech development]. *Defektologija* [Defectology], 1975, no. 2, pp. 12-16.
7. Orlova, E.V. Osobnosti rechevogo razvitija detej s narushenijami zrenija [Features of the speech development of visually disabled children]. *Special'noe obrazovanie* [Special education], 2004, no. 2, pp. 36-38.
8. Plaksina L.I. Razvitie zritel'nogo vosprijatija u detej s narushenijami zrenija: didakt. material [The development of visual perception in visually disabled children]. Moscow: VOS, 1985. 118 p.
9. Pokutneva S.A. Razvitie svjaznoj rechi doshkol'nikov s narusheniem zrenija. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [The development of speech in visually disabled children. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Leningrad, 1988. 18 p.
10. Solnceva L.I., Deniskina V.Z., Butkina G.A. Psihologija vospitaniya detej s narusheniem zrenija [Psychology of upbringing visually disabled children]. Solncevoj L.I. (eds.). Moscow: Nalogovij vestnik, 2004. 316 p.
11. Becker K. (ed.) Rehabilitations pedagogik. Berlin: VEB, Verlag Volk und gesundheit, 1979.
12. Dunlea A., Andersen E. The emergence process: conceptual and linguistic influences on morphological development. *First language*, 1992, no. 12, pp. 95-115.
13. Pérez-Pereira M. Diferencias individuales en el desarrollo gramatical inicial: aportaciones del estudio de los niños ciegos. *Anuario de psicología*, 2004, no. 2, pp. 279-294.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.С. Бурматова, студент, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: stud0000193635@study.utmn.ru.

Н.И. Отева, старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, аспирант, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: n.i.oteva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1165-1012.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.S. Burmatova, Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: stud0000193635@study.utmn.ru.

N.I. Oteva, Senior Lecturer, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Postgraduate Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: n.i.oteva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1165-1012.

УДК 378.14

Елена Сергеевна Васева

г. Нижний Тагил

Надежда Владимировна Бужинская

г. Нижний Тагил

**Менторинг в процессе реализации командной работы
будущих специалистов ИТ-сферы**

Актуализируется необходимость применения командной формы работы при организации производственной практики будущих специалистов ИТ-сферы. При распределении ролей выбирается ролевой подход. Предлагается консультирование со специалистами организации, куда направляются студенты, организовать в форме менторинга. Обосновывается целесообразность такой формы взаимодействия. Менторами выступают специалисты в конкретной предметной области, соответствующей роли студента. Выделяются задачи менторинга в высшем образовании. Приводится пример организации практики для студентов направления «Прикладная информатика» при выполнении проекта по созданию сайта. При создании сайта выделяются следующие роли в команде: менеджер, проектировщик, дизайнер, разработчик, тестировщик. Для каждой роли обозначается набор оцениваемых задач, предлагается шкала оценивания. Предполагается, что оценивание будет осуществлять ментор и преподаватель, руководящий практикой.

Ключевые слова: командная работа, командообразование, менторинг, ментор, производственная практика, сайт, шкала оценивания.

Elena Sergeevna Vaseva
Nizhny Tagil
Nadezhda Vladimirovna Buzhinskaya
Nizhny Tagil

Mentoring in the process of realizing teamwork of future specialists in IT sphere

The necessity to use a team form of work in organizing the practice of future IT specialists is being updated. We have chosen the role approach. We propose to consult with specialists of the organization where students are sent to organize the mentoring. The expediency of this form of interaction is substantiated. Mentors are specialists in a specific subject area corresponding to the role of the student. The problems of mentoring in higher education are highlighted. An example of the organization of practice for students of the direction "Applied Informatics" is given during the realization of a project to create a site. When creating a site, the following roles in the team are distinguished: a manager, a designer, a developer, a tester. For each role, a set of evaluated tasks is indicated and a rating scale is proposed. It is proposed that a mentor and a teacher, leading the practice, will carry out the assessment.

Keywords: teamwork, team building, mentoring, mentor, industrial practice, site, rating scale.

В сфере IT-технологий большинство проектов являются долгосрочными, поэтому работает над реализацией таких проектов целая команда. Организация командной работы требует определенных компетенций, развитию которых в системе высшего образования уделяется не всегда достаточное внимание. Часто в процессе обучения для организации работы над проектом студенты делятся на группы, однако в группе распределение обязанностей недостаточно регламентировано. Командную работу отличает распределение ролей между всеми участниками [1-4; 6], причем могут использоваться разные подходы – ролевой, целеполагающий, межличностный, проблемный и т.д.

Ролевой подход может быть реализован при обучении будущих специалистов IT-сферы. Ролевой подход предполагает распределение ролей между участниками при сопоставлении личностных качеств каждого участника с функциональностью каждой роли. Мы считаем, что данный подход может быть реализован в процессе организации производственной практики бакалавров направления «Прикладная информатика».

При организации командной работы на производственной практике могут применяться технологии менторинга. В образовании менторинг традиционно понимается как диадические, личностные долговременные взаимоотношения между опытным наставником (ментором) и студентом (менти), которые позволяют последнему развиваться профессионально, академически или лично [5]. Менторинг может быть организован посредством взаимодействия преподавателя и студента, руководителя практики и студента, специалиста консультанта в определенной предметной области и студента, студента и студента и т.д. Задачами менторинга в высшем образовании являются:

- формирование знаний и умений;
- передача практического опыта;
- оказание консультативной поддержки студентам;
- изучение индивидуальных особенностей обучаемых;

- организация обратной связи с обучаемыми;
- привлечение консультантов, экспертов в данной области к решению различных задач;
- оказание помощи в развитии индивидуальных особенностей студентов;
- расширение круга общения студентов в данной области;
- помощь в решении профессиональных проблем;
- демонстрация применения практических знаний на практике;
- помощь в достижении личностного и профессионального роста через рефлексию собственных действий.

В зарубежной литературе данные задачи являются основой для построения разных моделей менторинга: научения, культиватора, психолога, просветителя и др. [7].

Целесообразность менторинга при организации командной работы на производственной практике обусловлена несколькими причинами.

1. Производственная практика проходит на старших курсах, когда студенты обладают достаточными знаниями, чтобы начать работать в рамках выбранной специализации. Студенты старших курсов осознают свои возможности, более уверены в собственных силах, объективно оценивают ситуацию, а также ориентированы на решение задач будущей профессиональной деятельности.

2. Производственная практика проходит на предприятии, где присутствуют специалисты разных предметных областей, которые могут выступать менторами. Так, скажем, в процессе реализации проекта по созданию сайта могут быть выделены командные роли: менеджер, проектировщик, дизайнер, разработчик, тестировщик. Одному преподавателю в рамках какой-либо дисциплины затруднительно выступать в качестве ментора для нескольких студентов, выполняющих разные роли.

3. Неформальная обстановка в процессе проведения производственной практики в большей степени способствует развитию умений взаимодействовать между собой, распределять обязанно-

сти, договариваться об объеме и содержании работы, делегировать полномочия. Студенты делятся между собой знаниями, опытом, поддерживают друг друга, совместно ищут возможные варианты решения проблем.

Приведем пример организации командной работы в процессе подготовки студентов, обучающихся по направлению 09.03.03 Прикладная информатика, профиль «Прикладная информатика в управлении IT-проектами» в процессе прохождения производственной практики. Одной из важнейших задач подготовки специалистов в данной области является формирование у них компетенций в области систематизированного, научного и предсказуемого процесса проектирования, разработки, внедрения и сопровождения программных средств с учетом требований заказчика и/или потребностей организаций.

В филиале РГППУ в г. Нижнем Тагиле ведутся дисциплины «Программная инженерия», «Проектирование информационных систем», «Алгоритмизация и программирование», «Информационные си-

стемы и технологии» и др. Знания и умения, полученные при изучении обозначенных дисциплин закрепляются и обобщаются, приобретают опытное обоснование при прохождении производственной практики. Полученный опыт деятельности может быть полезен при проведении исследований в рамках выпускной квалификационной работы, а также в будущей профессиональной деятельности.

Обучающийся после освоения дисциплин и прохождения практики должен владеть практическими навыками:

- документирования программным продуктом соответственно ГОСТам;
- обследования организации с учетом требований в заданных условиях;
- проектирования, разработки и тестирования программного обеспечения.

В качестве задания на практику студентам предлагается разработать сайт в команде из 5-х человек.

Распределение обязанностей каждого члена команды представлено в таблице 1.

Таблица 1

Распределение обязанностей в команде в процессе выполнения проекта

Роль участника команды	Постановка задач	Специалист предприятия, который может являться ментором
Менеджер	Разработка технического задания Разработка руководства пользователя Разработка презентации к защите Сравнительная таблица аналогов с указанием критериев для сравнения Координация работы всех участников команды Составление плана работ	Менеджер по работе с клиентами Аналитик Веб-дизайнер Веб-разработчик Директор
Проектировщик	Логическая структура сайта Дерево функций Диаграмма IDEF0 с декомпозицией основных процессов (регистрация, прохождение курса, выставление оценок) Диаграмма архитектуры сайта Расчет стоимости работ	Проектировщик сайтов Проектировщик интерфейсов Специалист по юзабилити
Дизайнер	Разработка логотипа (с указанием последовательности действий и описанием программного средства). Обработка изображений в редакторе Разработка надписи «Название сайта» Разработка сертификата в едином стиле Работа с дизайном сайта	Веб-дизайнер Бренд-дизайнер Графический дизайнер Дизайнер
Разработчик	Панель регистрации пользователей Поиск на сайте Галерея изображений Теоретический материал в виде отдельных модулей Задания для контроля знаний Выдача сертификата	Веб-разработчик Веб-программист
Тестировщик	Выбрать и обосновать метод тестирования сайта Оформить тест-кейс по результатам тестирования Обнаружить ошибки в программе Выбрать сервисы для проведения автоматизированного тестирования	Тестировщик Аналитик

На протяжении практики студенты проходят все этапы разработки сайта, при необходимости консультируясь с более опытными специалистами, профессиональная сфера которых соответствует назначенной студенту роли.

На заключительном этапе выставляется оценка за каждую обозначенную в таблице задачу. При этом может быть использована следующая шкала оценивания.

- 0 баллов – задача не выполнена.

- 1 балл – задача выполнена с ошибками.
- 2 балла – задача выполнена в полном объеме.

В процедуре оценивания участвует как руководитель практики от образовательного учреждения, так и менторы, взаимодействующие со студентами, выполняющими определенную роль. Могут быть привлечены другие преподаватели или специалисты.

Итоговая оценка рассчитывается как сумма усредненных оценок по каждой задаче. В начале работы над проектом студенты знакомятся с системой оценивания, это позволяет осознать ответственность за решение каждой конкретной задачи, оценить вклад каждого участника команды.

Конечно, такая форма организации производственной практики сопряжена с некоторыми трудностями – необходимостью распределения ролей еще до начала практики, обеспечением возможности направить на практику в одно учреждение целой группы студентов,

потребностью в личной заинтересованности у руководства и сотрудников организации в проведении менторинга (например, решение кадровых вопросов – возможность будущего трудоустройства в организацию лучших студентов, помощь в разработке рабочих проектов и др.).

Такая форма организации производственной практики позволяет студентам – будущим программистов, менеджеров, дизайнеров, проектировщиков и др. приобрести не только предметные компетенции, но и компетенции, связанные с умением работать в команде, организацией менторинга. Консультирование с более опытными специалистами, выступающими в роли менторов, дает возможность научиться быстро принимать решения, ориентироваться в изменяющихся условиях, следить за новыми технологиями и трендами, позволяет определиться с будущими направлениями развития, способствует профориентации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белбин, Р.М. Команда менеджеров. Секреты успеха и причины неудач [Текст] / Р.М. Белбин. – М. : Гиппо, 2003. – 315 с.
2. Коваленко, Р.К. Применение соционики при командообразовании в обучении студентов [Текст] / Р.К. Коваленко // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. – 2016. – № 5-6 (161-162). – С. 5-13.
3. Мартынов, Г.Н. Формирование команды в системе управления персоналом организации: технологически аспект [Текст] / Г.Н. Мартынов, В.Ю. Подуева, О.Г. Селивоненко // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 1 (64). – С. 50-53.
4. Петров, С.В. Психологический подход к формированию команды: особенности и проблемы [Текст] / С.В. Петров // Вестник университета. – 2019. – № 4. – С. 181-186.
5. Соколова, Е.И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования [Электронный ресурс] / Е.И. Соколова // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 4. – Режим доступа: <https://i121.petsu.ru/journal/article.php?id=2171>. – 15.05.2020.
6. Хитрая, Е.В. Компетентностно-ролевой подход к формированию рабочих команд [Текст] / Е.В. Хитрая, Р.И. Атаманюк // Региональная экономика и управление. – 2016. – № 5 (12). – С. 86-94.
7. Mentor Manual [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.firstinspires.org/sites/default/files/uploads/resource_library/ftc/mentor-manual.pdf. – 15.05.2020.

REFERENCES

1. Belbin R.M. Komanda menedzherov. Sekrety uspeha i prichiny neudach [Management team. Secrets of success and reasons for failure]. Moscow: Gippo, 2003. 315 p.
2. Kovalenko R.K. Primenenie sociioniki pri komandobrazovanii v obuchenii studentov [The use of sociionics in team building in student learning]. *Menedzhment i kadry: psihologija upravlenija, sociionika i sociologija [Management and personnel: management psychology, sociionics and sociology]*, 2016, no. 5-6 (161-162), pp. 5-13.
3. Martynov G.N., Podueva V.Ju., Selivonenko O.G. Formirovanie komandy v sisteme upravlenija personalom organizacii: tehnologicheskii aspekt [Team building in the organization's personnel management system: technological aspect]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universi-teta. Ser. Gumanitarnye i social'nye nauki [Scientific notes of Orel state university]*, 2015, no. 1 (64), pp. 50-53.
4. Petrov S.V. Psihologicheskij podhod k formirovaniju komandy: osobennosti i problemy [Psychological approach to team building: features and problems]. *Vestnik universiteta [Bulletin of the University]*, 2019, no. 4, pp. 181-186.
5. Sokolova E.I. Analiz terminologicheskogo rjada «kouch», «mentor», «t'jutor», «fasilitator», «jedvajzer» v kontekste neprerivnogo obrazovanija [Elektronnyi resurs] [Analysis of the terminology “coach”, “mentor”, “tutor”, “facilitator”, “adviser” in the context of continuing education]. *Neprerivnoe obrazovanie: XXI vek [Continuing Education: 21st Century]*, 2013, no. 4. URL: <https://i121.petsu.ru/journal/article.php?id=2171> (Accessed 15.05.2020).
6. Hitraja E.V., Atamanjuk R.I. Kompetentnostno-rolevoj podhod k formirovaniju rabochih komand [Competence-role approach to the formation of working teams]. *Regional'naja jekonomika i upravlenie [Regional Economics and Management]*, 2016, no. 5 (12), pp. 86-94.
7. Mentor Manual [Elektronnyi resurs]. URL: https://www.firstinspires.org/sites/default/files/uploads/resource_library/ftc/mentor-manual.pdf (Accessed 15.05.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

Н.В. Бужинская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия, e-mail: nadezhda_v_a@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5821-136X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.S. Vaseva, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Information Technology, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of Federal State Autonomous Educational Institution «Russian State Vocational Pedagogical University», Nizhny Tagil, Russia, e-mail: e-s-vaseva@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5442-3170.

N.V. Buzhinskaya, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Information Technology, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of Federal State Autonomous Educational Institution «Russian State Vocational Pedagogical University», Nizhny Tagil, Russia, e-mail: nadezhda_v_a@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5821-136X.

УДК 376

Любовь Анатольевна Гмыря

г. Тюмень

Надежда Ивановна Отева

г. Тюмень

Ольга Леонтьевна Прибыткова

г. Тюмень

Диагностика психоречевого развития детей раннего возраста

Количество детей, имеющих нарушения речевого развития, растет. Коррекционно-логопедическая работа в настоящее время, как правило, начинается с детьми в возрасте от трех лет, а отсутствие речи у ребенка до трех лет рассматривается как временное затруднение в ее формировании.

С учетом тесной взаимосвязи всех компонентов психоречевого развития ребенка и их влияния на развитие друг друга, осуществление диагностики психоречевого развития детей раннего возраста будет способствовать выявлению отклонений от параметров нормального развития на начальных этапах его становления, обеспечит возможность своевременной коррекционной помощи, тем самым способствуя достижению более высоких результатов, так как в раннем возрасте успешность построения обходных путей развития обеспечивается высокими резервными возможностями мозга.

Акцент авторами сделан на изучение психоречевого развития детей 2-3 лет.

Целью статьи является исследование индивидуальных проблем в развитии детской речи на основе анализа основных показателей развития ребенка раннего возраста.

Теоретическая новизна. Проведен качественный анализ результатов индивидуальной диагностики психоречевого развития детей раннего возраста. Выявлено отставание в развитии у восьми детей из десяти, характерная особенность всех детей – несформированность активной речи наряду с другими показателями развития.

Практическая значимость: исследовано психоречевое развитие детей 2-3 лет. Ранний контроль за уровнем нервно-психического развития ребенка позволит осуществить своевременную коррекционную работу с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, что повысит ее эффективность.

Ключевые слова: ранний возраст, психоречевое развитие.

Lyubov Anatolyevna Gmyrya

Tyumen

Nadezda Ivanovna Oteva

Tyumen

Olga Leontyevna Pribytkova

Tyumen

Diagnostics of psych speech development of young children

The number of children with speech disorders is growing. Correction and speech therapy work is currently usually started with three year aged children and the lack of speech in a child under three years is considered as a temporary difficulty in its formation.

Taking into account the close relationship of all components of the child's psych speech development and their influence on each other's development, the realization of diagnostics of psych speech development of young children will help to

identify deviations from the parameters of normal development at the initial stages of its formation. It will also provide the possibility of timely corrective assistance, thereby contributing to achieving higher results, since at an early age, the success of building workarounds is provided by high reserve capabilities of the brain.

The emphasis the authors placed on the study of psycho-speech development of 2-3 year aged children.

The purpose of the article is to study individual problems in the development of children's speech based on the analysis of the main indicators of early childhood development.

The theoretical novelty. A qualitative analysis of the results of individual diagnosis of mental and speech development of children of early age. Eight out of ten children were found to have a lag in development. a characteristic feature of all children is the lack of formation of active speech, along with other indicators of development.

Practical significance: a study of psycho-speech development of 2-3 year aged children. Early monitoring of the level of neuropsychological development of the child will allow timely corrective work taking into account the individual characteristics of each child, which will increase its effectiveness.

Keywords: early age, psycho-speech development.

Актуальность настоящего исследования обусловлена увеличением количества детей, имеющих нарушения речевого развития. В России в настоящее время в среднем 5-10% детей имеют нарушения артикуляции центрального и периферического генеза, проблемы с пониманием речи и построением речевого высказывания [2; 9].

Формирование всех психических процессов, развитие интеллектуальных способностей, сенсорных функций и моторной сферы напрямую связаны со становлением речевой деятельности ребенка, так как речь является основным средством общения и познания, нарушение которых явно отражаются на становлении всего психоречевого развития ребенка. Нарушение речевого развития оставляет отпечаток на становлении коммуникативных, познавательных, регуляторных и в дальнейшем учебных способностей ребенка, неправильное формирование которых в свою очередь влияет на развитие речи ребенка [1; 4].

В своих трудах А.А. Леонтьев, на основе деятельностиного представления речи, впервые озвученного Л.С. Выготским, определяет речь как особый вид деятельности. Основанием для определения речи как деятельности послужила структура речевого действия, которая совпадает со структурой любого вида деятельности, включающей в себя фазы мотивации, планирования, реализации и контроля. При этом речевая деятельность является особым видом деятельности, цель которой заключается в ней самой или в достижении цели в любых других видах деятельности [3].

В процессе развития речевой деятельности происходит становление высших психических форм познавательной деятельности: коммуникативное взаимодействие между людьми, обмен информацией, выражение результатов познания, мыслительные операции, регуляция и контроль деятельности [4].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет следующие целевые ориентиры в области речевого развития детей: ребенок должен владеть речью как средством общения и культуры; иметь богатый активный словарь; владеть связной, грамматически правильной диалогической и монологической речью, а также звуковой и интонационной культурой речи; иметь интерес к речевому

творчеству, знакомству с книжной культурой, детской литературой различных жанров; иметь навыки осуществления фонематического анализа и синтеза, как необходимого в дальнейшем условия успешного обучения грамоте [8].

Возрастной период от одного года до трех лет является определяющим в развитии речи ребенка. Данный период в психолого-педагогической литературе именуется как ранний детский возраст. Ранний возраст – это уникальный период в жизни ребенка, когда наряду с развитием моторной, эмоциональной и личностной сфер ребенка формируются предпосылки речи и начинается развитие речевой деятельности, складываются основы коммуникативного поведения [7; 8].

Несмотря на то, что выделяется три основных группы предпосылок речевой деятельности: биологические, когнитивные и социальные, основой формирования предпосылок речевой деятельности принято считать ведущую форму деятельности ребенка, которая в раннем детском возрасте представлена предметно-действенным общением со взрослым [1]. Именно социальная ситуация развития в раннем детстве, обозначенная в психолого-педагогической литературе формулой «ребенок – предмет – взрослый», является благодатной почвой для формирования речевой деятельности [6].

Согласно ФГОС ДО для раннего детского возраста характерен быстрый темп физического и психического развития. В этот период ребенок выходит на новый уровень, изменяется его ситуация общения со взрослым, где центральным звеном является предмет и деятельность с ним, а также формируется основы для возникновения игровой деятельности [8];

Речь, ее становление и развитие является объектом изучения разных наук. основополагающими в вопросах изучения речи как психической функции в отечественной психологии являются труды Л.С. Выготского, А.Р. Лурии. Возрастная периодизация и исследования, направленные на определение особенностей и закономерностей психо-речевого развития на каждом возрастном этапе – огромный вклад в отечественную науку Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева. Развитие речевой деятельности в онтогенезе и формирование ее предпосылок отражается в работах Р.Е. Левиной, А.Н. Гвоздева.

Проблема исследования заключается в том, что коррекционно-логопедическая работа в настоящее время, как правило, начинается с детьми в возрасте от трех лет, а отсутствие речи у ребенка до трех лет рассматривается как временное затруднение в ее формировании.

С учетом тесной взаимосвязи всех компонентов психоречевого развития ребенка и их влияния на развитие друг друга, осуществление диагностики психоречевого развития детей раннего возраста будет способствовать выявлению отклонений от параметров нормального развития на начальных этапах его становления, обеспечит возможность своевременной коррекционной помощи, тем самым способствуя достижению более высоких результатов, так как в раннем возрасте успешность построения обходных путей развития обеспечивается высокими резервными возможностями мозга [7].

С точки зрения необходимого диагностического инструментария для решения данной проблемы может быть рассмотрена методика диагностики нервно-психического развития ребенка раннего возраста, разработанная и апробированная К.Л. Печорой. Данная диагностика предполагает комплексную оценку всех компонентов нервно-психического развития ребенка раннего возраста: понимание речи и активная речь, сенсорное и социальное развитие, игровая и предметная деятельность, двигательные способности, навыки самостоятельности и конструктивно-изобразительной деятельности. Главной целью диагностики К.Л. Печоры является выявление индивидуальных проблем в развитии детской речи на основе анализа основных показателей развития ребенка раннего возраста. Автор на основе сравнения нормального развития выделяет пять групп развития детей раннего возраста с разными степенями выраженности отклонения. К первой группе относятся дети с развитием нервно-психических компонентов, соответствующим возрастной норме или с допустимым опережением развития на один – два эпилептических срока. Вторая группа предполагает небольшое отставание в развитии, то есть на один эпилептический срок по одному или нескольким показателям. Три последующих группы определяются отставанием в развитии ребенка раннего возраста на два, три и четыре – пять эпилептических сроков соответственно. При этом в каждой группе развития, определенных К.Л. Печорой имеет место быть дисгармоничное развитие, то есть по некоторым показателям ярко выраженное отставание в совокупности с нормотипичным или опережающим развитием. Критериями методики является соотнесение полученных результатов с возрастными нормативами [5].

Используя методику диагностики нервно-психического развития К.Л. Печоры, было осуществлено диагностирование десяти детей группы раннего возраста на базе структурного подразделения Муниципального автономного общеобразова-

тельного учреждения Богандинская средняя общеобразовательная школа №1 Тюменского муниципального района.

Рассмотрим более подробно полученные результаты диагностики нервно-психического развития каждого ребенка.

Диагностика ребенка в возрасте 2 года, 2 месяца показала связь понимания речи ребенка с наличием зрительной опоры, что характеризует отставание от возрастной нормы на один эпилептический срок; активная речь представлена лепетными и облегченными словами – отставание на три эпилептических срока. Диагностика сенсорного развития свидетельствует о том, что ребенок ориентируется в трех контрастных величинах путем практического действия, но подбор цветных пар по образцу и инструкции не выполняется, то есть наблюдается отставание на один эпилептический срок. В конструктивной и изобразительной деятельности также отмечается отставание от возрастной нормы на один эпилептический срок. Ребенок не осуществляет действия по образцу взрослого, не проявляет интерес к изобразительной деятельности, но охотно занимается одним видом деятельности со всеми детьми: воспроизводит игровые, танцевальные и двигательные действия. Ярко выражена контрастность в сфере социального развития: на фоне интереса, проявляемого к сверстникам, безразличие по отношению к взрослому и к совместной с ним деятельности. Двигательные умения и навыки самообслуживания соответствуют возрастной норме.

Таким образом, у ребенка 2 лет 2 месяцев на фоне несформированного предметно-действенного общения со взрослым прослеживается отставание от возрастной нормы в речевом и познавательном развитии, а также в изобразительной деятельности.

Диагностика нервно-психического развития ребенка в возрасте 2 года 3 месяца показала следующие результаты: ребенок соотносит слово взрослого с изображением знакомых предметов и некоторых действий; иногда использует в речи однословные высказывания; не ориентируется в контрастных цветах, но правильно выполняет действия с кубами – вкладышами; выполняет отдельные игровые действия с предметами заместителями; не использует при преодолении препятствий чередующийся шаг; частично снимает с себя одежду, но не надевает ее; в изобразительной и конструктивной деятельности иногда воспроизводит по образцу взрослого несложные постройки и хаотично расположенные в пределах листа карандашные следы; эмоционально контактирует со взрослым и сверстниками, но не проявляет интерес к совместной деятельности со всеми детьми.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что в нервно-психическом развитии ребенка 2 лет 3 месяцев прослеживается тенденция к отстающему на один эпилептический срок развитию по всем показателям нервно-психического разви-

тия, кроме активной речи, по которому отставание от нормы составляет два эпикризных срока.

Понимание речи другим ребенком в возрасте 2 лет 3 месяцев соответствует возрастной норме, но активная речь ребенка характеризуется отставанием в развитии на два эпикризных срока, то есть ребенок понимает рассказ взрослого о знакомых ему событиях, способен ответить на вопросы облегченными словами, иногда использует полные общепотребительные слова. Остальные показатели нервно-психического развития этого ребенка соответствуют возрастной норме: ребенок хорошо ориентируется в контрастных размерах и цветах; в игровой деятельности возникают предпосылки сюжетной игры; перешагивает через препятствие чередуясь шагом; проявляет навыки самостоятельности во время одевания; в конструктивной и изобразительной деятельности с интересом воспроизводит постройки и изображения по образцу данному взрослым; в социальном развитии охотно сотрудничает со взрослым, проявляет живой интерес к играм сверстников.

Таким образом, в нервно-психическом развитии ребенка ярко выражено отставание в формировании активной речи неотягощенное отставаниями по другим показателям.

В нервно психическом развитии ребенка 2 лет 4 месяцев отмечено соответствие возрастной норме по следующим показателям: понимание речи – ребенок хорошо ориентируется в рассказе о знакомых событиях и действиях в новой ситуации; игровая деятельность носит сюжетный характер, присутствуют элементы воображения; навыки самообслуживания характеризуются аккуратностью во время приема пищи, самостоятельностью в процессе надевания одежды и обуви; в социальном развитии проявляется ориентирование на оценку взрослого. В формировании конструктивной и изобразительной деятельности отмечено отставание на один эпикризный срок, то есть ребенок воспроизводит постройки и рисует горизонтальные и вертикальные линии, подражая взрослому без проявления самостоятельности. Активная речь, сенсорное развитие, а также двигательные умения характеризуются отставанием от возрастной нормы на два эпикризных срока. Ребенок пользуется двухсловными предложениями; не ориентируется в основных цветах; не выполняет задания на перешагивание ни приподнятого над полом препятствия, ни лежащего на полу.

Таким образом, в развитии ребенка 2 лет 4 месяцев прослеживается явная взаимосвязь несформированности активной речи с отставанием в сенсомоторном развитии.

Диагностика ребенка 2 лет 6 месяцев показала, что понимание речи соответствует возрастной норме, ребенок переносит прошлый опыт восприятия действий и событий в новую ситуацию. В активной речи пользуется трехсловными предложе-

ниями, употребляет местоимения и прилагательные, что характеризует отставание на один эпикризный срок. Отставание на один эпикризный срок, также отмечено в двигательном и социальном развитии: ребенок перешагивает через препятствие, лежащее на полу, но не приподнятое над полом; ориентирование на оценку взрослого не прослеживается, взаимодействие со сверстниками – игра рядом. В сенсорном развитии, игровой, конструктивной и изобразительной деятельности диагностируется отставание на два эпикризных срока: ребенок не подбирает по образцу основные геометрические формы и основные цвета, ориентируется в трех контрастных величинах путем манипулятивных действий с кубами – вкладышами; отображает в игре отдельные игровые действия с использованием предметов заместителей; конструирует несложные постройки по образцу показанному взрослым; оставляет карандашный след в пределах ограничительных линий. Навыки самостоятельности соответствуют возрастной норме.

Результат диагностики ребенка 2 лет 6 месяцев позволяет сделать вывод о взаимосвязи отстающего становления сенсомоторного, познавательного и социально-коммуникативного развития ребенка.

Диагностика нервно-психического развития детей 2 лет 6 месяцев и 2 лет 7 месяцев позволила выявить следующие результаты: оба ребенка ориентируются в понимании рассказа взрослого на предыдущий опыт, используя его в новых условиях; в активной речи пользуются многословными предложениями, используют вопросительные слова; по образцу, заданному взрослым подбирают соответствующие геометрические формы, основные цвета; в игровой деятельности появляется сюжет и элементы творчества; двигательные умения характеризуются способностью без поддержки перешагивать горизонтальное препятствие приподнятое над полом; сформированность навыков самообслуживания прослеживается в аккуратности во время приема пищи и в полном самостоятельном одевании; в конструктивной деятельности отмечается самостоятельное создание простых сюжетных построек; изобразительная деятельность характеризуется желанием детей овладеть способами работы с пластическими материалами, а также способностью связать изображаемые карандашные линии с определенным образом; в социальном развитии ярко выражено ориентирование на оценку взрослого.

Таким образом, развитие всех показателей нервно-психического развития детей этого возраста соответствуют показателям возрастной нормы.

Понимание речи ребенком 2 лет 7 месяцев происходит с опорой на изображение, что является показателем отставания от нормы на два эпикризных срока. В активной речи при необходимости использует лепетные слова и звукокомплексы, характеризующие отставание в развитии на четыре эпикризных срока. Отставание на четыре эпикриз-

ных срока также отмечается и в социальном развитии. Ребенок не проявляет интерес к сверстникам, но легко идет на контакт со взрослым во время совместной деятельности. Игровая деятельность проявляется в отдельных манипулятивных действиях с предметами, что позволяет определить отставание от возрастной нормы на три эпикризных срока. Сенсорное развитие, двигательные умения, навыки самообслуживания, а также конструктивная и изобразительная деятельность соответствуют возрастной норме.

Таким образом, данный ребенок 2 лет 7 месяцев имеет дисгармоничное развитие на фоне ярко выраженной несформированности социально-коммуникативного развития и соответствующих возрастной норме моторного и познавательного развития.

Понимание речи ребенком 2 лет 8 месяцев соответствует возрастной норме, то есть ребенок понимает рассказ взрослого о прошлых действиях в новой ситуации. Активная речь характеризуется использованием трехсловных предложений, вопросные слова не используются, что показывает отставание от нормы на один эпикризный срок. В сенсорном развитии отмечается невозможность подбора геометрических фигур по заданному образцу, но ориентирование в основных цветах и контрастных размерах не нарушено, то есть имеет место отставание в развитии на один эпикризный срок. Отставание на один эпикризный срок также наблюдается в навыках самостоятельности. Ребенок частично надевает одежду и обувь, испытывает необходимость в помощи взрослого, а также недостаточно аккуратен во время приема пищи. В игровой, двигательной, конструктивной и изобразительной деятельности отмечено отставание от возрастной нормы на два эпикризных срока: игра характеризуется действиями с предметами – заместителями, игровой сюжет отсутствует; двигательные умения ограничены – ребенок не использует чередующийся шаг, преодоление препятствия вызывает трудность; в конструктивной и изобразительной деятельности отсутствуют элементы самостоятельности – ребенок воспроизводит несложные постройки и выполняет элементарные графические задания по образцу взрослого. В социальном развитии отставания от нормы не отмечается – в процессе любой деятельности ребенок ориентируется на оценочную характеристику взрослого.

В развитии ребенка имеет место быть неравномерная задержка общего развития.

Диагностика нервно-психического развития другого ребенка 2 лет 8 месяцев показала следующую:

пение: понимание речи соответствует возрастной норме – ребенок свободно ориентируется в новой речевой ситуации, опираясь на предшествующий опыт; в речевом общении пользуется трехсловными фразами повествовательными фразами; сенсорное развитие затруднено не восприятием геометрических фигур; в игровой деятельности отмечено возникновение сюжета; двигательные умения соответствуют возрастной норме; ребенок самостоятельно надевает одежду и обувь, прибегая к помощи взрослого при застегивании пуговиц и молний, прием пищи характеризуется аккуратностью и свободным использованием столовыми приборами; в конструктивной и изобразительной деятельности отмечается интерес к действиям взрослого и желание повторить их, воспроизводя постройки и графические изображения по образцу без элементов самостоятельности; в социальном развитии наблюдается заинтересованность в получении оценочной характеристики.

Таким образом, в нервно-психическом развитии этого ребенка отмечена равномерная задержка развития на один эпикризный срок сенсорных, познавательных и изобразительных навыков, возможно, как следствие задержки развития активной речи.

Анализ полученных результатов позволил распределить обследуемых детей по пяти группам развития, выделенным К.Л. Печерой, определяя степень отставания. Два ребенка из десяти относятся к первой группе развития, то есть по всем линиям развития соответствуют нормативным показателям. Один ребенок относится ко второй группе развития, имея вторую степень, то есть отставание на один эпикризный срок по четырем показателям. Пять детей относятся к третьей группе, причем двое из них имеют первую степень – отставание на два эпикризных срока по одному показателю, а три ребенка – вторую степень, отставание на два эпикризных срока по трем – четырем показателям. Один ребенок с дисгармоничным развитием, относящийся к четвертой группе, и один ребенок с дисгармоничным развитием, относящийся к пятой группе.

Таким образом, проведенное обследование показало отставание в развитии у восьми детей из десяти, причем у всех восьми детей прослеживается явная несформированность активной речи наряду с другими показателями развития. Ранний контроль за уровнем нервно-психического развития ребенка позволит осуществить своевременную коррекционную работу с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, что является залогом ее успешности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектолог. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
2. Заваденко, Н.Н. Задержки развития речи у детей: причины, диагностика и лечение [Текст] / Н.Н. Заваденко, Н.Ю. Суворина // Русский медицинский журнал. – 2016. – № 6. – С. 362-366.

3. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М. : КРАСАНД, 2010. – 216 с.
4. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Р.Е. Левиной. – Репринт. изд. 1967 г. – М. : Альянс, 2013. – 368с.
5. Печора, К.Л. Диагностика развития детей раннего возраста. Развивающие игры и занятия [Текст] / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина. – М. : ТЦ Сфера, 2019. – 80 с.
6. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [Текст] / И.В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
7. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин ; ред. сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 384 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] : утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 окт. 2013 г. № 1155. – Екатеринбург : Ажур, 2014. – 24 с.
9. Ягунова, К.В. Речевые нарушения у детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / К.В. Ягунова, Д.Д. Гайнетдинова // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2018. – Т. 63, № 6. – С. 23-30.

REFERENCES

1. Volkova L.S., Shahovskaja S.N. Logopedija: uchebnik dlja studentov defektolog. fak. ped. vuzov [Speech Therapy]. Moscow: VLADOS, 1998. 680 p.
2. Zavadenko N.N., Suvorina N.Ju. Zaderzhki razvitija rechi u detej: prichiny, diagnostika i lechenie [Speech retardation in children: causes, diagnosis and treatment]. *Russkij medicinskij zhurnal [Russian Medical Review]*, 2016, no. 6, pp. 362-366.
3. Leont'ev A.A. Jazyk, rech', rechevaja dejatel'nost' [Language, Speech, Speech Activity]. Moscow: KRASAND, 2010. 216 p.
4. Levinoj R.E. (ed.) Osnovy teorii i praktiki logopedii [Fundamentals of the theory and practice of speech therapy]. Moscow: Al'jans, 2013. 368 p.
5. Pechora K.L., Pantjuhina G.V. Diagnostika razvitija detej rannego vozrasta. Razvivajushhie igry i zanjatija [Diagnosis of the development of young children. Educational games and activities]. Moscow: TC Sfera, 2019. 80 p.
6. Shapovalenko I.V. Vozrastnaja psihologija (Psihologija razvitija i vozrastnaja psihologija) [Developmental Psychology (Developmental Psychology and Developmental Psychology)]. Moscow: Gardariki, 2005. 349 p.
7. Jel'konin D.B. Detskaja psihologija: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ucheb. zavedenij [Child psychology]. Jel'konin B.D. (ed.). Moscow: Akademija, 2007. 384 p.
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doskol'nogo obrazovanija: utv. prikazom M-va obrazovanija i nauki Ros. Federacii ot 17 okt. 2013 g. № 1155 [Federal State Educational Standard for Preschool Education]. Ekaterinburg: Azhur, 2014. 24 p.
9. Jagunova K.V., Gajnetdinova D.D. Rechevye narushenija u detej rannego i doskol'nogo vozrasta [Speech Disorders in Infants and Preschool Children]. *Rossijskij vestnik perinatologii i pediatrii [Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics]*, 2018, vol. 63, no. 6, pp. 23-30.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.А. Гмыря, студент, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: stud0000195957@study.utmn.ru.

Н.И. Отева, старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, аспирант, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: n.i.oteva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1165-1012.

О.Л. Прибыткова, аспирант, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: olga-pribytkova@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.A. Gmyrya, Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: stud0000195957@study.utmn.ru.

N.I. Oteva, Senior Lecturer, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Postgraduate Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: n.i.oteva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1165-1012.

O.L. Pribytkova, Graduate Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: olga-pribytkova@yandex.ru.

УДК 811.112.2+378

Андрей Викторович Гойнаш
Брест, Республика Беларусь

**Игра «UNI-Alias» как способ развития базовых коммуникативных компетенций
на иностранном языке**

В статье описывается опыт создания учебных материалов нового поколения, где могут комбинироваться физическая и цифровая формы, задействоваться комплексные полиграфические услуги и осуществляется регистрация информационного ресурса на государственном уровне.

Игра содержит более чем 1500 слов, понятий и реалий, разбитых на условные уровни А, В и С, из которых в онлайн-версии случайным образом загружается только 10 и объяснить которые следует успеть за 5 минут. Новые 10 слов для следующего пользователя загружаются после обновления страницы.

Начиная с уровня А2, использовать игру в обучении немецкому языку могут учителя на уроках и факультативах в школе, преподаватели на парах в вузе, репетиторы на занятиях с детьми и взрослыми.

Ключевые слова: немецкий язык, уровни коммуникативной компетенции, игра, учебное пособие, QR-код, коронавирус.

Andrei Viktorovich Hoinash

Brest, Belarus

The game "UNI-Alias" as a way to develop basic communicative competencies in a foreign language

The article describes the experience of creating a new generation of educational materials, where physical and digital forms can be combined, integrated printing services can be used and the information resource is registered at the state level.

The game contains more than 1500 words, concepts and facts, divided into qualified levels A, B and C, of which only 10 are randomly downloaded in the online version and which should be explained in 5 minutes. New 10 words for the next user are loaded after page refresh.

Starting from level A2 teachers can use the game in teaching the German language in lessons and electives at school, teachers in double periods at the university, tutors in the classroom with children and adults.

Keywords: German language, language levels, game, training aid, QR code, COVID-19.

Даже выработав в ходе обширной педагогической деятельности свой собственный – становящийся привычным для учеников и студентов – стиль ведения занятий, преподавателю порой приходится сталкиваться с тем, что на этапах совершенствования навыков и развития умений говорения в речи обучающихся в определённый момент отмечается своеобразный скачок в появлении языковых ошибок фонетического, и особенно лексического и грамматического планов. Актуальным при этом становится внедрение в структуру занятия подэтапа, задача которого состоит в том, чтобы разрядить обстановку, снять усталость и, по возможности, решить дополнительные учебные задачи на иностранном языке с целью продолжения ведения занятия в прежнем темпе и с прежней эффективностью.

Как показывает опыт применения достижений традиционной методики преподавания иностранных языков [4, С. 191-269; 10, С. 114-115; 11; 9], позитивно при этом себя зарекомендовали игры и игровые элементы. Но сегодня перспективным в этом направлении следует также признать использование современных, хорошо знакомых обучающимся игр на родном языке в обучении иностранному языку. Примером такой игры может стать известная игра «Alias» («Алиас», «Элиэс» или «Скажи иначе»), разработанная в Финляндии в 90-х годах прошлого века [7].

Существует множество версий и правил этой игры: от настольной игры с множеством атрибутов (*поле, фишки, кубик, блокнот, карандаш и песочные часы*) до приложений «Alias» из Play Маркета [8] с целым списком опций и словарей. При этом цель игры сводится к следующему: за определённое время следует объяснить максимальное количество слов для того, чтобы второй участник или команда игроков смогли отгадать их.

Вооружившись положениями коммуникативно-деятельностного подхода и опытом использования игры в разных форматах на родном языке, автором было сделано предположение о том, что

данная игра может использоваться и при обучении иностранному (немецкому) языку.

С этой целью была разработана форма, занимающая промежуточное положение между настольной игрой и мобильным приложением, а сама игра получила название © «UNI-Alias» [1]. В ходе экспериментального использования электронного ресурса были выработаны следующие правила. При объяснении слов, понятий и реалий пользователям предлагалось использовать любые способы семантизации. При этом наиболее востребованными как среди учеников, так и среди студентов оказались:

- описание значения слов (подобно дефиниции в толковом словаре: Ein Haustier mit scharfen Zähnen, das Mäuse fängt, ist eine **Katze**);

- синонимы или антонимы (das Synonym für "Etage" ist **Stockwerk**; das Antonym zu/das Gegenteil von "Kälte" ist **Wärme**);

- перечисления (Lineal, Kugelschreiber, Radiergummi, Bleistift, Hefte, Bücher sind **Schulsachen**);

- установление значения на основе контекстуальной догадки (Columbus entdeckte es im Jahre 1492: **Amerika**);

- ассоциации (Sie sagte: "Wir schaffen das." (**Angela Merkel**));

- продолжение сложного слова или высказывания (Konserven... (...**dose**); Morgen, morgen, nur nicht heute sagen alle faulen **Leute.**) и т.д.

Как и в классическом варианте игры, здесь также запрещалось употреблять при объяснении однокоренные слова и переводы на другой язык, и только если исчерпаны все приведённые выше возможности, допускалась демонстрация жестов и мимики, а в крайнем случае могли называться слова, первые буквы которых образовывали искомое слово (**R**ose, **A**dler, **D**ach – **Rad**). Последний пункт оказался очень важным дополнением к правилам, поскольку позволил участникам при дефиците иных средств – хотя и, как правило, с большими временными затратами – всё же достигать цели игры: пусть

и в нестандартной форме, но доносить информацию до собеседника на иностранном языке, тем самым развивая свои компенсаторные умения.

Поскольку в игре преимущественно велась работа с именами существительными, с определённого момента стало очевидным, что с её помощью можно решать ещё одну задачу – дополнительно систематизировать род (а затем и форму множественного числа) соответствующих существительных [2]. Данное правило для повышения сложности игры стало вносить существенную корректировку в её результативность, так как каждая неверная попытка уменьшала оставшееся отведённое для раунда время. Важно отметить, что зачастую преподавателю самому приходилось фиксировать правильные варианты (*в тетради, на доске, в чате Skype и т.д.*), поскольку сами участники, захваченные игрой, просто не обращали на это внимания.

Важным этапом в подготовке рабочей версии игры стал отбор лексических единиц, который производился по принципу частотности, прежде всего, на основе анализа глоссариев современных немецких учебных пособий («Schritte International» [6], «Aspekte» и др.) и постепенно расширялся на основе проработки актуальных новостей и материалов с различными целевыми группами пользователей:

- частными учениками автора (уровни A2, B1, B2, C1 [5]);
- студентами факультета иностранных языков «Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина»;
- учениками-победителями на олимпиадах по немецкому языку в Бресте и Брестской области (февраль-март 2020), готовящимися к соревнованиям республиканского уровня.

В результате в базовый словарь уровня А вошли такие группы слов, как названия:

- валют разных стран;
- видов спорта;
- животных;
- людей и ближайших родственников;
- марок автомобилей;
- одежды;
- праздников;
- предметов мебели, помещений, зданий;
- продуктов питания;
- профессий;
- столиц и крупных городов;
- сторон света;
- стран и континентов;
- транспортных средств;
- частей суток, дней недели, месяцев, пор года и т.д.;
- а также самые распространённые прилагательные и наречия.

На уровнях В и С словари расширялись путём включения в них актуальных, но менее употребительных лексических единиц и страноведческих реалий мирового масштаба и дополнялись абстрактными понятиями, сложными словами и аббревиатурами.

В результате общая база игры составила свыше 1500 слов, понятий и реалий, разбитых на условные уровни А, В и С:

1. UNI-Алиас: «Легко и просто!» – UNI-Alias: "Babyleicht!".

2. UNI-Алиас: «В самый раз!» – UNI-Alias: "Genau das Richtige!".

3. UNI-Алиас: «+ Сложные слова!» – UNI-Alias: "Plus schwierige Wörter!".

В ходе экспериментального применения электронного ресурса было установлено, что в онлайн-версии оптимальными для загрузки случайным образом являются 10 слов, а отводимое время для их объяснения – 5 минут. После того как пользователи начинали без особых усилий справляться с поставленной задачей за отведённое время, им предлагалось переходить на следующий уровень. Как правило, к этому моменту они не только владели лексическими единицами соответствующего уровня, но и использовали при их объяснении разнообразные грамматические структуры.

Нужно также признать, что попытки создать карточную версию игры с применением комплексных полиграфических услуг, хоть и предпринимались, но не увенчались успехом из-за ограниченности и статичности состава карт, а в условиях распространения коронавируса COVID-19 и повсеместного перевода занятий в режим онлайн стали ещё и совершенно нерентабельными, полностью уступив место онлайн-версии игры.

Итак, несмотря на то что поиск новых форм представления материала (*в частности, для создания дополнительных опор в усвоении рода имён существительных; привязки правил игры к другим авторским разработкам* [3]) и наполнение словарной базы игры продолжается и по сей день (*для включения в последующую версию отобрано ещё около 1000 единиц*), уже сегодня можно сделать вывод о том, что существующая версия игры «UNI-Alias» применима и имеет положительный эффект в обучении иностранному (немецкому) языку. Начиная с уровня А2, использовать электронный ресурс (*в том числе по QR-коду*) могут:

- и учителя на уроках и факультативах в школе,
- и преподаватели на парах в вузе,
- и репетиторы на занятиях с детьми и взрослыми,

тем самым активизируя мыслительные процессы обучающихся, расширяя их словарный запас, кругозор и способы выражения мыслей на иностранном языке, позволяя преодолевать страх перед ошибкой, а также в рамках командной работы сплотить их коллектив.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Игра «UNI-Alias» [Электронный ресурс] // Гойнаш, А.В. Немецкий язык: от А до Я / А.В. Гойнаш. – Режим доступа: https://www.all-de.com/service/de_spiele/1228-igra-uni-alias.html. – 23.05.2020.
2. К вопросу об усвоении рода имён существительных в немецком языке [Электронный ресурс] // Гойнаш, А.В. Немецкий язык: от А до Я / А.В. Гойнаш. – Режим доступа: https://www.all-de.com/w_artikel/1315-k-voprosu-ob-usvoenii-roda-imen-suschestvitelnyh-v-nemeckom-jazyke.html. – 23.05.2020.
3. Наглядное пособие «Основные типы предложений в немецком языке» [Электронный ресурс] // Гойнаш, А.В. Немецкий язык: от А до Я / А.В. Гойнаш. – Режим доступа: <https://www.all-de.com/print-shop/1182-naglyadnoe-posobie-osnovnye-tipy-predlozhenii-v-nem-yasyke.html>. – 23.05.2020.
4. Настольная книга преподавателя иностранного языка [Текст] : справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – 7-е изд., стер. – Мн. : Выш. шк., 2004. – 522 с.
5. Пороговые уровни владения языком [Электронный ресурс] // Гойнаш, А.В. Немецкий язык: от А до Я / А.В. Гойнаш. – Режим доступа: https://www.all-de.com/sprach_niveau/43-porogovye-urovni-vladieniya-yazykom.html. – 23.05.2020.
6. Серия учебных словарей к курсу «Schritte international» (уровень А 1 / 1) [Электронный ресурс] // Гойнаш, А.В. Немецкий язык: от А до Я / А.В. Гойнаш. – Режим доступа: https://www.all-de.com/w_artikel/lern_wb/195-7-slovarey-k-kursu-schritte-international-a-1-1.html. – 23.05.2020.
7. Alias (Brettspiel) [Elektronische Ressource] // Wikipedia. – Zugriffsmodus: [https://de.wikipedia.org/wiki/Alias_\(Brettspiel\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Alias_(Brettspiel)). – 23.05.2020.
8. Alias (Приложения) [Электронный ресурс] // Google Play Маркет. – Режим доступа: <https://play.google.com/store/search?q=Alias&c=apps&hl=ru>. – 23.05.2020.
9. Deutschlandposter [Elektronische Ressource] // Goethe-Institut. – Zugriffsmodus: <https://www.goethe.de/ins/dk/de/spr/unt/kum/dfj/deu.html>. – 23.05.2020.
10. Rösler, D. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung [Text] / Dietmar Rösler. – Stuttgart Weimar : Verlag J.B. Metzler, 2012. – 301 p.
11. Sprachlernspiele. Deutsch für den Anfang [Elektronische Ressource] // Goethe-Institut. – Zugriffsmodus: <https://www.goethe.de/de/spr/flu/sls.html>. – 23.05.2020.

REFERENCES

1. Igra «UNI-Alias» [The game "UNI-Alias"] // Gojnash A.V. *Nemeckij jazyk: ot A do Ja* [German: A to Z]. URL: https://www.all-de.com/service/de_spiele/1228-igra-uni-alias.html (Accessed 23.05.2020).
2. K voprosu ob usvoenii roda imjon sushhestvitel'nyh v nemeckom jazyke [To the question of assimilation of the gender of nouns in German] // Gojnash A.V. *Nemeckij jazyk: ot A do Ja* [German: A to Z]. URL: https://www.all-de.com/w_artikel/1315-k-voprosu-ob-usvoenii-roda-imen-suschestvitelnyh-v-nemeckom-jazyke.html (Accessed 23.05.2020).
3. Nagljadnoe posobie «Osnovnye tipy predlozhenij v nemeckom jazyke» [Visual aid “Basic types of sentences in German”] // Gojnash A.V. *Nemeckij jazyk: ot A do Ja* [German: A to Z]. URL: <https://www.all-de.com/print-shop/1182-naglyadnoe-posobie-osnovnye-tipy-predlozhenii-v-nem-yasyke.html> (Accessed 23.05.2020).
4. Maslyko E.A., Babinskaja P.K., Bud'ko A.F., Petrova S.I. *Nastol'naja kniga prepodavatel'ja inostrannogo jazyka: sprav. posobie* [Handbook of a foreign language teacher]. Mn.: Vysh. shk., 2004. 522 p.
5. Porogovye urovni vladieniya jazykom [Threshold levels of language proficiency] // Gojnash A.V. *Nemeckij jazyk: ot A do Ja* [German: A to Z]. URL: https://www.all-de.com/sprach_niveau/43-porogovye-urovni-vladieniya-yazykom.html (Accessed 23.05.2020).
6. Serija uchebnyh slovarej k kursu «Schritte international» (uroven' A 1 / 1) [A series of training dictionaries for the course "Schritte international" (level A 1/1)] // Gojnash A.V. *Nemeckij jazyk: ot A do Ja* [German: A to Z]. URL: https://www.all-de.com/w_artikel/lern_wb/195-7-slovarey-k-kursu-schritte-international-a-1-1.html (Accessed 23.05.2020).
7. Alias (Brettspiel). *Wikipedia*. URL: [https://de.wikipedia.org/wiki/Alias_\(Brettspiel\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Alias_(Brettspiel)) (Accessed 23.05.2020).
8. Alias (Brettspiel). *Google Play Market*. URL: <https://play.google.com/store/search?q=Alias&c=apps&hl=ru> (Accessed 23.05.2020).
9. Deutschlandposter. *Goethe-Institut*. URL: <https://www.goethe.de/ins/dk/de/spr/unt/kum/dfj/deu.html> (Accessed 23.05.2020).
10. Rösler D. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. – Stuttgart Weimar : Verlag J.B. Metzler, 2012. – 301 p.
11. Sprachlernspiele. *Deutsch für den Anfang*. Goethe-Institut. URL: <https://www.goethe.de/de/spr/flu/sls.html> (Accessed 23.05.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.В. Гойнаш, старший преподаватель кафедры немецкой филологии и лингводидактики факультета иностранных языков, УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», Брест, Беларусь, e-mail: brest.de@tut.by, ORCID: 0000-0001-6572-5836.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.V. Hoinash, Senior Lecturer, Department of German Philology and Language Education, Faculty of Foreign Languages, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus, e-mail: brest.de@tut.by, ORCID: 0000-0001-6572-5836.

УДК 376

Регина Викторовна Горинова
г. Киров
Наталья Николаевна Шешукова
г. Киров

**Формирование навыков словообразования у дошкольников
с задержкой психического развития**

В статье представлены результаты исследования сформированности навыка словообразования у детей с задержкой психического развития. В констатирующем эксперименте использовалась модифицированная методика Р.Е. Лалаевой, Г.В. Чиркиной, которая позволила выделить уровень сформированности навыка словообразования. Результаты показали, что дети с задержкой психического развития имеют низкий уровень сформированности навыка словообразования. Формирующий эксперимент, был направлен на формирование навыков словообразования у дошкольников с задержкой психического развития. Он включил в себя 3 индивидуальных и 3 групповых занятия. На этапе контрольного эксперимента была применена так же методика, которую мы использовали в констатирующем эксперименте. Анализ результатов показал, что после проведения коррекционно-логопедической работы у детей сформировался средний уровень навыка словообразования.

Ключевые слова: словообразование, задержка психического развития, дети дошкольного возраста, исследовательская работа, дошкольное образование.

Regina Victorovna Gorinova
Kirov
Natalia Nikolaevna Sheshukova
Kirov

Word formation skills development in preschool children with mental disorders

The article presents the results of a study of the word formation skills development in children with mental disorders. During the ascertaining experiment, a modified method of R.E. Lalayeva and G.V. Chirkina was used which allowed us to distinguish the level of the word formation skill. The results showed that children with mental retardation have a low level of word formation skills. The formative experiment was aimed at developing of word formation skills in preschool children with mental disorders. It included 3 individual and 3 group classes. At the stage of the control experiment, the same method was applied as we used in the ascertaining experiment. The analysis of the results showed that after performing corrective speech therapy, children developed an average level of word formation skills.

Keywords: word formation, mental disorders, preschool children, research work, preschool education.

Одной из причин недостаточного развития познавательной деятельности, охватывая процессы анализа, синтеза, обобщения, сравнения, дифференциации, у дошкольников с задержкой психического развития отмечаются характерные черты сформированности навыков словообразования. Неспособность овладения способами словообразования становится причиной ограниченного словарного запаса, который, в свою очередь, представляет собой обязательное условие овладения морфологическим принципом правописания [1; 2].

Важнейшим условием для полноценного речевого и общего психического развития является своевременное овладение грамматическим строем языка. Так как язык и речь являются ведущими функциями в развитии мышления и речевого общения ребенка.

Целью исследования являлось теоретически обосновать, разработать, апробировать и оценить эффективность применения комплекса упражнений по формированию навыков словообразования у дошкольников с задержкой психического развития. На основе поставленной цели было выдвинуто предположение о том, что логопедическая работа по формированию навыков словообразования у

дошкольников с задержкой психического развития будет эффективна при условии применения в логопедической работе специально разработанного комплекса упражнений, направленного на:

- совершенствование умения образовывать от глагольных основ глаголы с помощью приставок;
- совершенствование умения образовывать существительные с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса;
- совершенствование умения образовывать прилагательные от существительных;
- совершенствование умения образовывать существительные множественного числа;
- совершенствование умения образовывать слова обозначающие профессию с помощью суффиксов;
- совершенствование умения образовывать глаголы с противоположным значением.

Объект исследования: логопедическая работа по формированию навыков словообразовательные навыки у дошкольников.

Методы исследования:

1. Теоретические – анализ, синтез, обобщение используемой литературы.

2. Эмпирические – педагогический эксперимент, тестирование.

3. Обработка эмпирических данных – количественный и качественный анализ.

Исследование проводилось в 3 этапа. Первым этапом исследования стал констатирующий эксперимент. Применялась модифицированная методика Р.Е. Лалаевой, Г.В. Чиркиной по изучению сформированности навыков словообразования.

В исследовании принимали участие 6 дошкольников в возрасте 5–6 лет с задержкой психического развития.

Программа констатирующего эксперимента состояла из 6 заданий, задачами которых являлось:

– Исследовать навык образования глаголов с помощью приставок.

– Исследовать навык образования существительных с помощью уменьшительно-ласкательный суффиксов.

– Исследовать навык образования прилагательных от существительных.

– Исследовать навык образования существительных множественного числа.

– Исследовать навык образования слов, обозначающих профессию.

– Исследовать навык образования глаголов с противоположным значением.

Выполнение заданий оценивалось по пятибалльной шкале.

Анализ результатов проведённого эксперимента позволил выявить следующее:

– 50% детей допустило большое количество ошибок при выполнении задания на образование глаголов с помощью приставок.

– Все дети справились с заданием на образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, но большинство из них, 70% допустило большое количество ошибок.

– С заданием на образование прилагательных от существительных не справились 90% детей.

– Задание на образование существительных множественного числа вызвало затруднение. 60% детей допустили большое количество ошибок, 10% не справились с заданием.

– С заданиями по образованию слов, обозначающих профессию, и образованию глаголов с противоположным значением справились все дети. Большинство 60% детей делало большое количество ошибок.

Анализ результатов проведённого эксперимента позволит выявить три уровня сформированности системы словообразования у испытуемых.

Высокий уровень (80-100 %) – самостоятельно выполняет все задания без ошибок.

Средний уровень (40-80 %) – требуется помощь и имеются многочисленные ошибки в выполнении заданий.

Низкий уровень (0-40 %) – задание не выполнено совсем или с большим количеством ошибок

Таким образом, среди испытуемых выявлены дети с низким уровнем сформированности процессов словообразования. Высокого и среднего уровня словообразования в данной группе не выявлено. 40% детей имеют низкий уровень сформированности словообразования и у 60% детей навык не сформирован совсем.

Вторым этапом исследования стал формирующий эксперимент. Целью которого являлось разработка коррекционного комплекса упражнений направленный на формирование навыков словообразования у дошкольников с ЗПР и апробирование ее на экспериментальной группе детей.

Система коррекционно-развивающих занятий включала проведение индивидуальных и групповых занятий. Эти занятия были включены в образовательный процесс и не влияли на общий режим дня детей. По результатам обучающей методики был проведен контрольный эксперимент и подведены итоги исследования.

При разработке комплекса упражнений мы учли следующие условия: упражнения непродолжительные, проводятся в быстром темпе. В случае если ребенок затрудняется в ответах, слово необходимо подсказать, произнести вместе, ввести это слово ещё раз в ходе данного упражнения.

Третьим этапом стал контрольный эксперимент, который осуществлялся по той же методике что и первичная диагностика. Результаты контрольного этапа позволили определить улучшения в сформированности навыка словообразования. Дети показали не плохие результаты по всем предложенным заданиям. Исследование показало, что сформированность навыков словообразования находится на среднем уровне.

Таким образом, коррекционно-логопедическая работа была направлена на развитие формирования навыков словообразования, из этого следует вывод о том, что проведенная нами коррекционно-логопедическая работа на этапе формирующего эксперимента прошла успешно. Цель, которую мы ставили перед собой, достигнута.

Заключение.

Проблему, которую мы раскрывали в данном исследовании, в настоящее время изучают многие ученые и педагоги. Так как в последние годы все большее количество детей дошкольного возраста имеют серьезные нарушения речи. Важным моментом является то, что нарушения нужно вовремя заметить и поставить верный диагноз, для того, чтобы провести качественную коррекционно-логопедическую работу по устранению речевой патологии.

Из изученной литературы мы знаем, что у детей с задержкой психического развития имеются трудности в общении не только со сверстниками, но и педагогами. Постепенно к речевой патологии с взрослением ребенка присоединяются психологические проблемы

В ходе констатирующего эксперимента мы установили, что у детей с задержкой психического развития формирование навыков словообразования сформированы на низком уровне. Имеющееся большое количество ошибок объясняется несформированностью процессов обобщения, синтеза и анализа. Исходя из выше сказанного, мы наблюдаем трудности в овладении грамматическим строем у детей с задержкой психического развития. Прежде всего это выражается в усвоении и дифференциации грамматических значений.

Таким образом, дошкольники с задержкой психического развития в процессе формирования навыков словообразования проходят те же этапы формирования речевой функции, что и дети с нормальным развитием. Коррекционно-логопедическая работа по формированию навыков словообразования стала эффективной. У детей повысился уровень сформированности навыка словообразования до среднего уровня. Из этого можно сделать вывод, что наше предположение оказалось верным и нашло свое доказательство.

СПИСОК ИСПОЛЪЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Араева, Л.А. Раздел «словообразование» в «Русской грамматике 4.0» с позиции пропозиционально-фреймового моделирования [Текст] : (из опыта работы Кемеров. дериватолог. шк.) / Л.А. Араева // Русский язык за рубежом. – 2016. – № 4 (257). – С. 73-77.
2. Венедиктова, Ю.Н. Особенности словообразования у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] / Ю.Н. Венедиктова // Парадигма. – 2016. – № 2. – С. 461-464.
3. Вершинина, О.М. Особенности словообразования у детей с задержкой психического развития [Текст] / О.М. Вершинина // Логопед. – 2014. – № 1. – С. 34-40.
4. Гончарова, В.А. Нарушение словообразования у дошкольников с ЗПР [Текст] / В.А. Гончарова // Логопед в детском саду. – 2015. – № 1. – С. 9-15.
5. Дасаева, К.А. Диагностика уровня сформированности процесса словообразования у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] / К.А. Дасаева // СтРИЖ : студ. журн. – 2016. – № 6. – С. 27-31.

REFERENCES

1. Araeva L.A. Razdel «slovoobrazovanie» v «Russkoj grammatike 4.0» s pozicii propozicional'no-frejmovogo modelirovanija: (iz opyta raboty Kemerov. derivatolog. shk.) [Section "word formation" in "Russian grammar 4.0" from the position of propositional-frame modeling]. *Russkij jazyk za rubezhom [Russian language abroad]*, 2016, no. 4 (257), pp. 73-77.
2. Venediktova Ju.N. Osobennosti slovoobrazovanija u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija [Features of word formation in older preschool children with mental retardation]. *Paradigma [Paradigm]*, 2016, no. 2, pp. 461-464.
3. Vershinina O.M. Osobennosti slovoobrazovanija u detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija [Features of word formation in children with mental retardation]. *Logoped [Speech therapist]*, 2014, no. 1, pp. 34-40.
4. Goncharova V.A. Narushenie slovoobrazovanija u doshkol'nikov s ZPR [Disorders of word formation in preschool children with mental retardation]. *Logoped v detskom sadu [Speech therapist in kindergarten]*, 2015, no. 1, pp. 9-15.
5. Dasaeva K.A. Diagnostika urovnja sformirovannosti processa slovoobrazovanija u detej doshkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija [Diagnosis of the level of formation of the word formation process in preschool children with mental retardation]. *StRIZh: stud. zhurn. [Swift]*, 2016, no. 6, pp. 27-31.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Р.В. Горинова, студентка четвертого курса обучения по направлению подготовки: «Специальное (дефектологическое) образование», профиль: «Логопедия», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: regina.gorinowa@yandex.ru.

Н.Н. Шешукова, кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11948@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-3048-681X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

R.V. Gorinova, Student of Special (Defectological) Education, profile: Speech Therapy, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: regina.gorinowa@yandex.ru.

N.N. Sheshukova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11948@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-3048-681X.

Светлана Александровна Городилова
г. Киров
Елизавета Михайловна Гагарская
г. Киров

Особенности лексической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития

В статье рассматривается проблема выявления особенностей лексической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития. Проблема нарушений речи у дошкольников с задержкой психического развития является одной из актуальных в логопедии, что обусловлено значительной распространенностью этой формы психического дизонтогенеза. Авторами обосновывается необходимость отграничения временных обратимых состояний от общего речевого недоразвития. В статье приведены результаты эмпирического исследования особенностей лексической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития по сравнению с детьми с общим недоразвитием речи с помощью методики Н.В. Нищевой. В ходе констатирующего эксперимента у дошкольников с задержкой психического развития и дошкольников с общим недоразвитием речи выявлена ограниченность словарного запаса, специфика лексики, которая проявляется: в неточности употребления слов; в несформированности обобщающих понятий; в недоразвитии антонимических и синонимических средств языка.

Ключевые слова: дошкольники, задержка психического развития, общее недоразвитие речи, лексическая сторона речи, словарный запас.

Svetlana Aleksandrovna Gorodilova
Kirov
Elizaveta Mikhailovna Gagarskaya
Kirov

Features of the lexical side of speech in preschoolers with mental disorders

The article discusses the problem of identifying the peculiarities of the lexical side of speech in preschool children with mental disorders. The problem of speech disorders in preschoolers with mental disorders is one of the most urgent in speech therapy, due to the significant prevalence of this form of mental dysontogenesis. The authors substantiate the need to distinguish temporary reversible states from general speech underdevelopment. The article presents the results of an empirical study of the peculiarities of the lexical side of speech in preschool children with mental disorders compared with children with general speech underdevelopment using the method of N. V. Nishcheva. During the ascertaining experiment, preschoolers with mental disorders and preschoolers with general speech underdevelopment revealed a limited vocabulary, vocabulary specificity, which manifests itself: inaccurate use of words; the lack of generalization of concepts; in the underdevelopment of the antonymic and synonymous means of the language.

Keywords: preschoolers, mental disorders, general speech underdevelopment, lexical side of speech, vocabulary.

В ходе развития ребенка происходит накопление и качественное совершенствование словарного запаса, формирование системы различных форм слов и словосочетаний, постепенное овладение смысловым значением слова, повышение уровня обобщения усваиваемых слов. При развитии словаря детей происходит как количественный рост словарного запаса, так и его качественное развитие, то есть ребенок овладевает значениями слов. Исследователи отмечают, что нормально развивающийся ребенок к 5 годам владеет всей системой родного языка [7]. Важно отметить, что нарушения лексической стороны речи влияют на развитие как коммуникативных способностей, так и интеллектуальных, а также на дальнейшее обучение ребёнка.

Проблема нарушений речи у дошкольников с задержкой психического развития является одной из актуальных проблем логопедии, что обусловлено, с одной стороны, значительной распространенностью этой формы психического дизонтогенеза, а с другой стороны, связано с потребностями коррекционного обучения и воспитания данной кате-

гории детей. Исследования И.А. Симоновой, Л.В. Яссмана, Н.Ю. Боряковой, Е.В. Мальцевой, Р.И. Лалаевой, С.В. Зориной подтверждают, что для детей с задержкой психического развития характерны различные нарушения речевой деятельности. К данным нарушениям относятся ограниченный словарный запас при доминировании бытовой лексики, значительное расхождение между активным и пассивным словарем; затруднения в употреблении многих частей речи, особенно прилагательных, наречий, сложных предлогов; затруднения в воспроизведении логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные, причинно-следственные, временные и другие отношения; затруднения в грамматическом и семантическом оформлении предложений, недостаточность сформированности звукового анализа [4]. Так Н.Ю. Борякова утверждает, что дети с задержкой психического развития чаще используют слова в узком значении, то есть называют одним и тем же словом несколько предметов, сходных по форме, назначению или другим при-

знакам. Нарушения речевой деятельности у детей с задержкой психического развития возникают из-за низкой познавательной активности, недостаточности восприятия окружающей действительности, отставания в развитии аналитико-синтетической деятельности мозга [1].

Задержку психического развития необходимо ограничивать от общего недоразвития речи, поскольку при данных нарушениях у дошкольников имеются внешне сходные речевые дефекты, но при этом отличаются механизмы возникновения, структура речевой недостаточности и динамика последующего формирования речи.

Проблемой исследования особенностей лексической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи занимались такие учёные, как Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова и др. В работах этих авторов говорится о том, что нарушения формирования лексического компонента у детей с общим недоразвитием речи проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря [6].

Из вышесказанного следует, что знание особенностей лексической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития важно при дифференциальной диагностике сходных состояний, а также может быть использовано при разработке методических рекомендаций по организации логопедической помощи для дошкольников данной категории.

Нами было проведено экспериментальное изучение, целью которого являлось изучение специфических особенностей лексической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития. Методы исследования включали анализ медицинской и педагогической документации, беседу, наблюдение, констатирующий эксперимент, тестирование; сравнительный анализ, количественный и качественный анализ результатов исследования. Исследование проводилось на базе МКДОУ «Детский сад №211», МКДОУ №133 и МКДОУ № 119 города Кирова. В исследовании приняло участие 100 дошкольников в возрасте пяти-шести лет. Для целенаправленного изучения нами были выбраны 50 дошкольников, имеющих подтвержденный диагноз – задержка психического развития. Для сравнительного анализа в экспериментальное исследование была включена группа сверстников с диагнозом общее недоразвитие речи III уровня (50 человек).

Для изучения лексической стороны речи старших дошкольников с ЗПР и ОНР нами использовались экспериментальные задания из методики Н.В. Нищевой [3], направленные на выявление

понимания и употребления лексических единиц, пассивного и активного словаря, качественных характеристик лексики, общих и специфических особенностей лексической стороны речи. Методика включала диагностические задания на: 1) исследование понимания предметов, действий, признаков и обобщения; 2) изучение словаря существительных, глаголов и прилагательных; 3) подбор антонимов. Для оценки каждого задания мы использовали разработанную Г.А. Волковой [2] систему балльных оценок: 2 балла – правильное самостоятельное выполнение, 1 балл – затрудняется, задание выполняет с помощью логопеда, 0 баллов – непонимание задания или отказ от выполнения.

В рамках диагностических заданий, направленных на исследование пассивного словаря, включающих понимание предметов, действий, признаков и обобщения, детям предлагалось показать на картинках отдельные предметы или несколько предметов, относящихся к одному понятию, а также показать действия и признаки. Анализ выполнения данных заданий дошкольниками позволяет констатировать, что понимание предметов, понимание признаков предметов и понимание действий предметов у большинства дошкольников не вызвало затруднений, однако 28% дошкольников с ЗПР и 15% с ОНР выполнили данные задания при помощи экспериментатора; понимание обобщений вызвало затруднения у 38% дошкольников с ЗПР и 36% дошкольников с ОНР. Анализ затруднений показал, что если у дошкольников с ОНР сложности возникли при просьбе логопеда показать конкретную птицу, то у дошкольников с ЗПР затруднения возникали при показе картинок разных родовых понятий, (например, курточка, помидор, репка, кресло). Дошкольники с ЗПР не могли найти предметы, относящиеся к фруктам и овощам, что говорит о том, что дети путают данные лексические темы. Также нами выявлены затруднения в понимании признаков предмета. Результаты исследования свидетельствуют о том, что дети с ЗПР обладают с одной стороны достаточно большим пассивным словарем, с другой стороны недостаточностью знаний о предметах и явлениях окружающего мира, не сформированностью мыслительных операций.

Следующая группа заданий направлена на изучение качественных характеристик лексики, а именно словаря существительных, глаголов и прилагательных.

В первом задании детям необходимо было назвать 4-5 имен существительных по следующим лексическим темам, для детей 5 лет – «Мебель», «Овощи», «Фрукты», «Птицы», для детей 6 лет к представленным выше темам добавлялись еще несколько – «Ягоды», «Насекомые», «Животные», «Транспорт». Нами выявлено, что 88% дошкольников с ЗПР и 60% с ОНР испытывали трудности в выполнении задания или выполняли при помощи

логопеда. Второе задание – назвать части тела и части предметов, изображенных на картинках – вызвало затруднения у 44% дошкольников с ЗПР и 50% дошкольников с ОНР, при этом совершенно не поняли и в некоторых случаях отказывались выполнять задание 38% дошкольников с ЗПР и только 14 % дошкольников с ОНР. При обобщении предметов, изображенных на рисунках в третьем задании, 22% дошкольников с ЗПР и 18% детей с ОНР выполнили задание только при оказании помощи. Нами установлено, что принявшие участие в исследовании дошкольники с ЗПР, путают две лексические темы – «Овощи» и «Фрукты», при этом правильно отвечают на задания по обобщению. Дети с ЗПР испытывали трудности при названии 4-5 существительных по лексической теме «Ягоды», также в названии частей тела и частей предметов, что связано с ограниченностью связей обобщающего слова со словами конкретного значения. Дети с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи не знают понятия «манжета», «затылок», «висок». При этом мы отметили, что пятилетние дошкольники как с ЗПР так и с ОНР продемонстрировали лучшие показатели развития активного словаря существительных, что на наш взгляд связано с тем, что задания для этой возрастной группы включают слова, которые чаще встречаются в бытовой речи. Таким образом, дошкольники с ЗПР продемонстрировали более низкие результаты развития активного словаря существительных, хотя дети обеих групп испытывали сходные трудности при выполнении заданий.

Проверка глагольного словаря дошкольников включала 8 вопросов, на которые должен ответить ребенок, описывая действия. Большинство дошкольников с ЗПР и с ОНР (по 70%) справились с заданиями с некоторыми затруднениями, при использовании помощи экспериментатора. Дети обеих исследуемых групп затруднялись ответить на вопросы: «Как подает голос волк?», «Как подает голос овца?», «Как подает голос лошадь?», «Как подает голос корова?», «Что делает маляр?» и «Что делает швея?». Необходимо обратить внимание, что 10 % дошкольников с ЗПР совершенно не понимали задание, а некоторые вообще отказывались его выполнять, не давая никакого ответа, некоторые из них смогли ответить только на 2 вопроса из 8. Исходя из данных показателей, можно сделать вывод о том, что активный глагольный словарь детей с ЗПР беден, так как дети не знают многих слов и соответственно не используют их в речи.

При исследовании словаря прилагательных дошкольникам необходимо было назвать цвета и форму предметов. Сравнительный анализ имеющихся данных, позволил отметить затруднения у 44% дошкольников с ЗПР в назывании прилагательных, тогда как 100% дошкольников с ОНР данное задание выполнили правильно. При этом дошкольники с ЗПР испытывали трудности при назы-

вании таких цветов, как «розовый», «фиолетовый», «коричневый», «оранжевый», что свидетельствует о том, что дети с задержкой психического развития в большинстве своем знают лишь основные цвета.

По методике Н.В. Нищевой [5] для шестилетних детей в структуру обследования лексической стороны речи включены задания на подбор антонимов. В результате обследования детей с ЗПР и с ОНР шестилетнего возраста нами не выявлены дошкольники выполнившие задание правильно. 56% детей с ЗПР и 84 % детей с ОНР выполнили задание при использовании помощи, при этом они смогли подобрать антонимы только к знакомым для них словам. 44% детей с ЗПР и 16 % детей с ОНР не справились с выполнением данного задания. При этом дошкольники с ЗПР и ОНР допускали сходные ошибки. Например, при просьбе подобрать антоним к слову «давать», дошкольники давали ответ «не давать», вместо слова «отнимать». Полученные результаты говорят нам о том, что у детей с задержкой психического развития снижена способность подбирать антонимы. Они не могут подобрать антонимы к малознакомым и редко употребляемым словам.

Проведенное исследование позволило нам сделать вывод, что существуют общие и специфические особенности лексического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития по сравнению со сверстниками с общим недоразвитием речи. В ходе обследования выявлены сходства и различия этих групп детей. К сходствам относятся: достаточно развитый пассивный словарь, отставание в развитии активного словаря. Специфические особенности проявляются в качественных характеристиках лексики, а именно дошкольники с задержкой психического развития испытывают трудности при назывании существительных, прилагательных, глаголов и подборе антонимов к словам, по сравнению с дошкольниками с общим недоразвитием речи. Выявленные нарушения развития лексического строя речи у дошкольников с ЗПР возникают вследствие сниженного уровня развития познавательной деятельности, что в свою очередь проявляется в ограниченности словарного запаса.

Благодаря выявленным особенностям лексической стороны речи, можно сформулировать следующие рекомендации по ее развитию.

Во-первых, ознакомление с новым словом должно начинаться с демонстрации, когда детям показывается тот или иной предмет или объект, проговариваются их признаки и действия. Кроме незнакомых детям слов, могут предъявляться и знакомые слова для уточнения и закрепления их лексического значения. Обязательно предварительно нужно узнать, какое значение дети вкладывают в данное им слово, и при необходимости дополнять его. Все упражнения сначала должны выполняться на уровне импрессивной речи («покажи», «дай»), а затем и в экспрессивной («назови»).

Во-вторых, уделить больше времени развитию мыслительных операций: обобщение, анализ, синтез. Поскольку дети с задержкой психического развития испытывают сложности при назывании частей предмета или частей тела, то необходимо показывать и рассказывать об объектах и их составляющих, объяснять роль отдельных деталей. Можно использовать задание на определение предмета по названию его составных частей или игру «Отгадай, что это за животное?». Это игра, где нужно по картинке определить название животного, угадать животное только по одной части тела на фото, угадывать животных в загадках, описаниях.

В-третьих, работать по обогащению словаря глаголов, прилагательных, синонимов и антонимов. Работу над глагольной лексикой необходимо начинать с закрепления глаголов, обозначающих признаки движения, состояния человека, животных, затем увеличивать словарь глаголов по общим темам: «Кто как голос подает?» или «Какие звуки издает предмет?», «Кто как передвигается?», «Чем отличаются слова?». Необходимо обучить детей подбирать глаголы к именам существительным. С детьми с задержкой психического развития

предстоит работать над расширением объема словаря прилагательных, формировать понятия о сенсорных эталонах (цвете, форме, величине), а также о свойствах предмета, на основе сравнения предметов по их признакам. Вести работу по развитию связей имен прилагательных с их значениями, объединять эти слова в тематические группы. Важно работать и над обогащением синонимических и антонимических противопоставлений. С этой целью используются различные игры («Скажи наоборот», «Назови по-другому» и т.д.).

В-четвертых, работа логопеда должна быть направлена на развитие всех компонентов речи и психики в целом. Специалист должен включать в коррекционный процесс методики на развитие восприятия, внимания, памяти, мышления, что будет способствовать развитию лексики у ребёнка с задержкой психического развития.

Результаты экспериментального исследования показали необходимость систематической логопедической работы по развитию лексической стороны речи детей с задержкой психического развития, а продолжение исследования в этом направлении – перспективным и актуальным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Борякова, Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний шестилетних детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.Ю. Борякова // Дефектология. – 1983. – № 3. – С. 9-15.
2. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст] / Г.А. Волкова. – СПб. : Детство-пресс, 2011. – 144 с.
3. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения [Текст] : сб. метод. рекомендаций / сост. Н.В. Нищева. – СПб. : Детство-Пресс, 2000. – 232 с.
4. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие для вузов / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М. : Владос, 2004. – 303 с.
5. Нищева, Н.В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи от 4 до 7 лет [Текст] / Н.В. Нищева. – СПб. : Детство-Пресс, 2008. – 48 с.
6. Туманова, Т.В. Реализация идей Л.С. Выготского в логопедии: системный подход к проблеме общего недоразвития речи у детей [Текст] / Т.В. Туманова // Специальное образование. – 2012. – № 1. – С. 127-138.
7. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи [Текст] / С.Н. Цейтлин. – М. : Просвещение, 2000. – 240 с.

REFERENCES

1. Borjakova N.Yu. O nekotoryh osobennostyah postroenija rechevyh vyskazyvanij shestiletnih detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya [Some features of the construction of speech utterances of six-year-old children with mental retardation]. *Defektologija* [Defectology], 1983, no. 3, pp. 9-15.
2. Volkova G.A. Metodika psihologičeskogo i logopedičeskogo obsledovanija detej s narushenijami rechi. Voprosy differencial'noj diagnostiki [Methodology of psychological and logopedic examination of children with speech disorders. Differential Diagnostics Issues]. St. Petersburg: Detstvo-press, 2011. 144 p.
3. Nishheva N.V. (ed.) Diagnostika narushenij rechi u detej i organizacija logopedičeskogo raboty v uslovijah doškol'nogo uchrezhdenija: sb. metod. rekomendacij [Diagnosis of speech disorders in children and the organization of speech therapy work in a preschool]. St. Petersburg: Detstvo-Press, 2000. 232 p.
4. Lalaeva R.I., Serebrjakova N.V., Zorina S.V. Narushenija rechi i ih korrekcija u detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya: ucheb. posobie dlja vuzov [Speech disorders and their correction in children with mental retardation]. Moscow: Vlados, 2004. 303 p.
5. Nishheva N.V. Rechevaja karta rebenka s obshhim nedorazvitiem rechi ot 4 do 7 let [Speech card of a child with general speech underdevelopment from 4 to 7 years]. St. Petersburg: Detstvo-Press, 2008. 48 p.
6. Tumanova T.V. Realizacija idej L.S. Vygot'skogo v logopedii: sistemnyj podhod k probleme obshhego nedorazvitiya rechi u detej [The realization of the ideas of L.S. Vygotsky in speech therapy: a systematic approach to the problem of general speech underdevelopment in children]. *Special'noe obrazovanie* [Special education], 2012, no. 1, pp. 127-138.
7. Cejtlin S.N. Jazyk i rebenok. Lingvistika detskoj rechi [Language and baby. Linguistics of children's speech]. Moscow: Prosveshhenie, 2000. 240 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.А. Городилова, кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: sa_gorodilova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-6101-5965.

Е.М. Гагарская, студент, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: gagarskaya.liza@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.A. Gorodilova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: sa_gorodilova@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-6101-5965.

E.M. Gagarskaya, Student, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: gagarskaya.liza@mail.ru.

УДК 376

Елена Александровна Дюбова

г. Тюмень

Надежда Ивановна Отева

г. Тюмень

Елена Владимировна Пащенко

г. Тюмень

**Изучение предпосылок к обучению грамоте у детей
с общим недоразвитием речи III уровня**

Одним из факторов успешной адаптации в школе является овладение грамотой. 60% детей старшего дошкольного возраста с ОНР обучаются навыкам чтения и письма на этапе подготовке к школьному обучению, но уже к концу первого года обучения среди них выявляется значительное количество детей с нарушениями письменной и устной речи.

Акцент авторами сделан на изучение особенностей подготовки детей с общим недоразвитием речи к изучению грамоты. Цель исследования: изучение сформированности предпосылок обучения грамоте у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретическая новизна. Проведен качественный анализ параметров подготовки детей с общим недоразвитием речи к изучению грамоты. Определены компоненты, необходимые для овладения грамотой детьми с общим недоразвитием речи: координация движений, пространственно-временные и зрительно-пространственные представления, чувство ритма, фонематическая система, высокий уровень развития общей и мелкой моторики.

Практическая значимость: Результаты исследования подтверждают необходимость организовывать специальный коррекционно-развивающий процесс для детей с общим недоразвитием речи III уровня с целью формирования основных предпосылок к обучению грамоте.

Ключевые слова: дошкольники, подготовка к изучению грамоты, общее недоразвитие речи III уровня, предпосылки обучения грамоте.

Elena Alexandrovna Dyubova

Tyumen

Nadezda Ivanovna Oteva

Tyumen

Elena Vladimirovna Pashchenko

Tyumen

The study of prerequisites to learn reading and writing for children with general speech underdevelopment of III level

One of the factors of successful adaptation in school is the acquisition of literacy. 60% of children of senior preschool age with general speech underdevelopment are taught reading and writing skills in preparation for school, but by the end of the first year of education, a significant number of children with disabilities in writing and speaking are identified among them.

The authors focus on studying the features of preparing children with general speech underdevelopment for the study of literacy. The purpose of the study is to study the prerequisites formation for teaching literacy in older preschool children with general speech underdevelopment of III level.

The theoretical novelty. A qualitative analysis of the parameters of preparation the children with general speech underdevelopment to learn reading and writing is carried out. The components necessary for teaching children with general speech underdevelopment are identified: coordination of movements, spatial-temporal and visual-spatial representations, a sense of rhythm, phonemic system, a high level of development of general and fine motor skills.

Practical significance: The results of the study confirm the need to organize a special correctional and developmental process for children with general speech underdevelopment of III level in order to form the basic prerequisites for learning to read and write.

Keywords: preschool children, preparation to learn reading and writing, general underdevelopment of speech of III level, prerequisites for learning to read and write.

Анализ статистических данных показывает, что у 70% детей дошкольного возраста отмечается общее недоразвитие речи III уровня, которое характеризуется нарушениями формирования звуковой (фонетики) и смысловой (лексики, грамматики) стороны речи при сохранном слухе и интеллекте.

К подготовке детей, поступающих в первый класс общеобразовательной школы, предъявляется достаточно высокий уровень требований системы образования. Так, например, в соответствии с ФГОС, выпускник детского сада должен обладать полноценной речью, у ребенка должно быть правильное, отчетливое произношение всех звуков родного языка, сформированы все фонематические процессы, а так же регуляция темпа речи и речевого дыхания.

Во многих экспериментах раскрываются отдельные параметры подготовки детей с общим недоразвитием речи к изучению грамоты.

П.Н. Анохин, В.М. Бехтерев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия рассматривают развитие мелкой моторики как одну из важных предпосылок овладения устной и письменной речью. Так же к основным предпосылкам овладения грамотой относятся: формирование ориентировки в пространстве; чувство ритма в процессе чтения и в процессе смены слогов и звуков (ударных, безударных, гласных и согласных звуков) ритмичность движения руки ребенка в процессе письма как важный компонент каллиграфического почерка; [5, С.34]; зрительное представление букв для начинающего читать ребенка. [4, С.18].

Фонематическая система имеет особое значение для детей с общим недоразвитием речи при овладении ими грамотой.

По мнению О.К. Орфинской, если у ребенка отмечается недоразвитие фонематического восприятия, представления или анализа и синтеза, то возникают затруднения при овладении грамотой [3, С.19].

А.Е. Алексеева объединила предпосылки для обучения грамоте в три комплекса:

1 – «слуховое восприятие, компоненты устной речи, зрительно-пространственные функции, мыслительные операции анализа, синтеза, обобщения» (Основное значение).

2 – «моторные, речевые и зрительно-пространственные функции» (Составное значение).

3 – «мыслительная деятельность и моторика» (Составное значение) [1].

Проблема обучения грамоте детей дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, вызывает дискуссии и имеет неоднозначные решения [5].

Исследователи отмечают устойчивые сложности в процессе обучения грамоте детей с «ОНР».

Причины могут быть разнообразны и связаны как с низким уровнем мотивации детей к овладению письменной и устной речью, так и наличием сложностей в процессе реализации языковых средств. Кроме того, может отмечаться нарушение способности к коммуникации [4].

Парадоксально, но 60% детей старшего дошкольного возраста с ОНР начинают читать и писать до школы и получают коррекционную поддержку. Несмотря на это, среди них выявляется значительное количество детей имеющих нарушение письменной и устной речи уже к концу первого года обучения.

На основании вышеизложенного, определена цель исследования: изучение сформированности предпосылок обучения грамоте у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи «III уровня».

Исследование проводилось на базе МАДОУ детский сад № 118 города Тюмени. Для исследования было включено восемь детей в возрасте 6 лет с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи III уровня».

Для исследования была выбрана методика О.Б. Иншаковой [2].

При определении сформированности фонематических процессов (фонематического восприятия, исследование фонематического анализа и синтеза) использовался наглядный материал.

Ребенку предлагают выполнить 4 вида заданий: повторение слоговых рядов, показ картинок, выделение заданного звука и определение места звука в слове.

При повторении слоговых рядов у шестерых детей не возникало трудностей, у двоих детей возникли трудности, так как они не могли проговорить правильно звук. При показе картинок с заданным звуком трое детей испытывали затруднения, так как использовали замещение звуков, пятеро детей справились с заданием. Когда дети определяли место звука в начале либо в конце слова, двое детей испытывали трудности, не могли правильно определить звук на слух, опирались на наглядный материал, шесть детей справились с заданием.

Для диагностик предметного словаря ребенку предлагается ряд картинок по различным тематикам, ребенок должен назвать ряд картинок одним словом (транспорт, ягоды, насекомые, животные), а также перечислить предметы, изображенные на картинках. В ходе обследования у троих детей появились трудности, дети не могли назвать картинку одним словом им требовалась, помощь взрослого, у пятерых детей трудностей не возникало.

В ходе диагностики словаря действий ребенку предлагались картинки с изображением действий, знакомых детям из их повседневной жизни и педагог давал указания: «Посмотри на картинки и ответь на мои вопросы».

Например: «Что делает девочка, мальчик?» персонаж можно изменять, называя различные профессии: врач, повар, учитель, почтальон. Четверо детей не смогли правильно построить свой ответ, говорили односложно, требовалась помощь взрослого, четыре ребенка выполнили задание правильно.

Для изучения словоизменения и словообразования, а именно согласования числительных с существительными, ребенку было предложено посчитать предметы от 1 до 5: тетрадь, карандаш, яблоко. Два ребенка неправильно говорили окончание, когда счет дошел до пяти, шесть детей справились с заданием.

Все дети испытывают затруднения и неправильно проговаривают окончания при образовании притяжательных прилагательных, всем детям потребовалась помощь взрослого.

При образовании относительных прилагательных (ребенку предлагается рассмотреть картинки и определить, из чего сделаны изображенные на них предметы. Затем дается инструкция «Скажи, если..., то он какой?») у детей не возникало трудностей, все восемь детей справились с заданием.

При обследовании связной речи выявлялся уровень владения навыками последовательного,

логичного и связного повествования. Анализируя результаты пересказа небольшого текста «Белочка и зайчик», были отмечены затруднения у пятерых детей. Они не могли запомнить последовательность, строили совсем простые предложения, часто путались, не однократно пытались вернуться в начало. Требовалась постоянно помощь взрослого. Только трое детей справились с заданием.

Большинство (7 детей) смогли составить рассказ по серии сюжетных картинок и правильно определить последовательность представленных на картинках событий, только один ребенок не смог правильно последовательно разложить картинки.

При составлении описательного рассказа четыре ребенка смогли описать мягкую игрушку, рассказать, какая она на ощупь и какого цвета, какой формы; предложения выстраивали правильно, соблюдая последовательность своего рассказа. Двое детей при описании игрушек использовали простые предложения, рассказ был очень кратким, в основном представлен одним словом, еще два ребенка практически не справились с заданием, они не смогли построить простые предложения, описание было не точным, дети путались, требовалась помощь взрослого.

На основе полученных данных было выделено три уровня готовности к изучению сформированности предпосылок для обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи «III уровня» в соответствии с балловой системой.

Таблица 1.

Уровни готовности к изучению сформированности предпосылок для обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи «III уровня» в соответствии с балловой системой

Уровень	Показатель (в баллах)
Высокий	0
Средний	6
Низкий	2

Заключение:

Для того, чтобы овладение грамотой протекало успешно, у ребенка с общим недоразвитием речи должны быть сформированы такие предпосылки, как: пространственно-временных и зрительно-пространственных представлений; высокий уровень развития координации движений, чувство ритма, фонематическая система, общая и мелкая моторика.

Если какой-либо компонент не сформирован, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи возникает негативное отношение к обучению чтению и письму.

Таким образом, результаты исследования подтверждают необходимость организовывать специальный коррекционно-развивающий процесс для детей с общим недоразвитием речи III уровня с целью формирования основных предпосылок к обучению грамоте.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, А.Е. Подготовка детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) к овладению письменной речью [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.03 / А.Е. Алексеева. – М., 2007. – 24 с.
2. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда [Текст] / О.Б. Иншакова. – М. : Владос, 2008. – 279 с.
3. Орфинская, В.К. Методика работы по подготовке и обучению грамоте анартриков и моторных алаликов [Текст] / В.К. Орфинская // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – М., 1963. – Т. 256.
4. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. – М. : Владос, 2012. – 200 с.
5. Фомичева, М.Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец. – М. : Академия, 2012. – 200 с.

REFERENCES

1. Alekseeva A.E. Podgotovka detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi (ONR) k ovladeniju pis'mennoj rech'ju. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Preparation of children of senior preschool age with a general underdevelopment of speech (ONR) for mastering written speech.. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moscow, 2007. 24 p.
2. Inshakova O.B. Al'bom dlja logopeda [Album for the speech therapist]. Moscow: Vlados, 2008. 279 p.
3. Orfinskaja V.K. Metodika raboty po podgotovke i obucheniju gramote anartrikov i motornyh alaliks. T. 256 [Methodology for the preparation and literacy of anarthriks and motor alaliks. Vol. 256]. *Uchenye zapiski LGPI im. A.I. Gercena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences]*. Moscow, 1963.
4. Sadovnikova I.N. Narusheniya pis'mennoj rechi i ih preodolenie u mladshih shkol'nikov [Writing disorders and their overcoming in younger schoolchildren]. Moscow: Vlados, 2012. 200 p.
5. Fomicheva M.F., Volosovec T.V. Osnovy logopedii s praktikumom po zvukoproiznosheniju: ucheb. posobie dlja studentov sred. ped. ucheb. zavedenij [Basics of speech therapy with a practical work on sound pronunciation]. Moscow: Akademiya, 2012. 200 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Дюбова, студент, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: stud0000194712@study.utmn.ru.

Н.И. Отева, старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, аспирант, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: n.i.oteva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1165-1012.

Е.В. Пашченко, аспирант, ассистент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, Институт педагогики и психологии, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: e.v.pashhenko@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-7760-6751.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Dyubova, Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: stud0000194712@study.utmn.ru.

N.I. Oteva, Senior Lecturer, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Postgraduate Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: n.i.oteva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1165-1012.

E.V. Pashchenko, Graduate Student, Instructor, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: e.v.pashhenko@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-7760-6751.

УДК 372.8

Наталья Сергеевна Жуйкова

г. Киров

Алина Валерьевна Ваганова

г. Киров

Формирование у второклассников орфоэпических норм в процессе совершенствования каллиграфического навыка письма

Статья посвящена актуальной проблеме формирования орфоэпических норм у младших школьников на уроках русского языка, проистекающей из стоящей перед начальным языковым образованием цели развития устной и письменной, монологической и диалогической речи обучающихся. Авторами рассмотрены разные точки зрения ученых-языковедов на содержание понятия «орфоэпия», отмечена отрицательная тенденция к разному объему орфоэпической работы в современных учебно-методических комплексах «Школа России», «Перспектива», «Ритм» по русскому языку для вторых классов.

Отдельное внимание уделено рассмотрению разных методических подходов к проведению структурного этапа урока русского языка – минутке чистописания, обозначен потенциал этого этапа для формирования произносительных норм второклассников. Авторами статьи представлены результаты педагогического эксперимента, направленного на формирование орфоэпических норм у учеников вторых классов. В содержании статьи описаны этапы минутки чистописания, направленные на развитие норм произношения.

Ключевые слова: орфоэпия, каллиграфический навык, минутка чистописания, второклассники, нормы произношения, письмо.

Natalia Sergeevna Zhuikova

Kirov

Alina Valeryevna Vaganova

Kirov

Formation of second-graders' orthoepic norms in the process of improving the calligraphic writing skill

The article is devoted to the actual problem of forming orthoepic norms in younger students at Russian language lessons, which arises from the goal of developing oral and written, monological and dialogical speech of students in primary language education. The authors consider different points of view of linguists on the content of the concept of «orthoepy», and note a negative trend towards different volumes of orthoepic work in modern educational kits «School of Russia», «Perspective», «Rhythm» in the Russian language for second grades.

Special attention is paid to the consideration of different methodological approaches to the structural stage of the Russian language lesson-a minute of penmanship, and the potential of this stage for the formation of second-graders' pronunciation norms is indicated. The authors of the article present the results of a pedagogical experiment aimed at the formation of orthoepic norms in second-grade students. The content of the article describes the stages of handwriting lessons aimed at developing pronunciation norms

Keyword: spelling, calligraphy skills, a minute of penmanship, second graders, pronunciation norms, writing.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения базируется на положениях системно-деятельностного подхода, который предполагает: признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса, учет видов деятельности и форм общения, разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности. Высоким потенциалом для организации коммуникативного взаимодействия младших школьников обладает учебный предмет «Русский язык», целью которого является развитие устной и письменной, монологической и диалогической речи, оформленной по стилистическим, грамматическим, пунктуационным, орфографическим и орфоэпическим нормам. В начальном курсе языкового образования формируются основы литературного произношения – одного из важнейших показателей уровня культуры личности.

Исследовательская часть. Орфоэпическая норма – совокупность правил литературного произношения. С.И. Ожегов под орфоэпией понимает «правила образцового литературного произношения» [10]. М.В. Панов рассматривает данное понятие с точки зрения разделов русского языка и добавляет, что «орфоэпия – это область фонетики, занимающаяся изучением норм произношения» [15]. Продолжая говорить об орфоэпии как о разделе русского языка следует рассмотреть точку зрения Р.И. Аванесова, который считает, что кроме фонетики в область орфоэпии включается и грамматика, поэтому целесообразно понимать орфоэпию как «совокупность не только специальных норм устной речи (норм произношения и ударения), но также и правил образования грам-

матических форм слов (например, свечей или свеч) [1]. Л.Л. Касаткин обращается к определению А.А. Реформатского, который, так же, как и Р.И. Аванесов, выводит орфоэпию за пределы фонетики и рассматривал её как раздел русского языка, который, опираясь на знание фонетики, выбирает из существующих вариантов произношения то, что более соответствует принятым традициям, тенденциям развития языка [7]. Обобщая рассмотренные определения, можно считать, что орфоэпия – это часть фонетики, изучающая вариативные нормы литературного произношения, постановки ударения и образования грамматических форм слов.

Несоблюдение норм произношения и ударения в устной речи затрудняют понимание в процессе общения и приводит к нарушению взаимопонимания субъектов коммуникации. Знание и безошибочное употребление орфоэпических норм в устной речи положительно влияет на грамотность письменной речи: верная постановка ударения в словах приводит к правильному определению типа орфограммы и применению правил правописания, безошибочное произношение буквосочетаний – выполнение фонетических разборов на уроках русского языка. Активное усвоение орфоэпических норм происходит в младшем школьном возрасте, поэтому в начальном курсе языкового образования необходимо создать условия для овладения нормами произношения и ударения. Из этого следует цель обучения орфоэпии – научить младших школьников орфоэпически грамотно читать написанное, а также грамотно записывать орфоэпически диктуемое [1]. Несмотря на важность изучения произносительных норм, отмечается отрицательная тенденция к разному объему орфоэпической работы в начальных классах. Обозначенная проблема начинает прослеживаться со 2 класса, доказательством является анализ действующих учебно-методических комплексов по

русскому языку «Школа России», «Перспектива», «Ритм» [12; 13; 14]. Результаты теоретического анализа учебно-методических комплектов на

предмет объема орфоэпического материала, изучаемого на уроках русского языка во вторых классах, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Объем орфоэпического материала, изучаемый по образовательным программам вторых классов УМК «Школа России», «Перспектива», «Ритм»

	УМК «Школа России»	УМК «РИТМ»	УМК «Перспектива»
Общее количество слов	55	56	19
Количество слов с учетом форм слова	94	73	37
Орфоэпические правила	– постановка ударения (подвижное, неподвижное); – произношение буквосочетаний «щн, чн, чт, гк, жд»; – произношение согласного звука перед «е» в заимствованных словах;	– постановка ударения (подвижное и неподвижное); – произношение буквосочетания «чн», «гк»; – произношение согласного звука перед «е» в заимствованных словах;	– постановка ударения (подвижное и неподвижное).
Общее количество упражнений	14	9	8
Учебник	10	8	5
Тетрадь	4	1	3

При количественном сравнении объема лексического материала орфоэпических словарей трех учебно-методических комплектов (далее УМК) было отмечено, что наибольшее количество слов (в том числе и слов с учетом разных форм слова) в УМК «Школа России» и «РИТМ», а наименьшее в УМК «Перспектива». Из этого следует наше предположение, что содержание первых двух программ позволяет познакомить второклассников с наибольшим количеством орфоэпических норм. Обозначенная гипотеза нашла подтверждение при рассмотрении объема орфоэпических правил, с которыми знакомятся второклассники.

В УМК «Школа России»: постановка ударения (подвижное, неподвижное, вариативное), произношение буквосочетаний «щн, чн, чт, гк, жд», произношение заимствованных слов. Программа по русскому языку «РИТМ» предусматривает знакомство учеников второго класса с меньшим количеством орфоэпических правил: постановка ударения (подвижное и неподвижное), произношение согласных перед «е» в заимствованных словах, произношение буквосочетания «чн, гк», а в УМК «Перспектива» – постановка ударения (подвижное и неподвижное).

Анализ учебно-методических комплектов с позиции количества упражнений и требований к их выполнению позволил сделать вывод, что наибольшее количество упражнений (в учебнике и рабочей тетради) представлено в УМК «Школа России». Форма выполнения упражнений усложняется во втором классе по сравнению с первым: преобладает парная форма выполнения заданий (в заданиях требуется не только прочитать и запомнить произношение слов), но и вместе с одноклассником правильно выбрать схему слова с ударением, проверить работу друг друга. Но большинство упражнений по орфоэпии носят репродуктивный и частично поисковый характер выполнения, для

учебно-методических комплектов характерно отсутствие творческих заданий, направленных на исследование собственной устной речи и речи окружающих.

Исходя из рассмотренного материала, выделим особенности изучения орфоэпического материала во втором классе:

– в зависимости от УМК по русскому языку младшие школьники знакомятся с разным объемом орфоэпического материала (объем слов орфоэпического словаря, количество правил и упражнений);

– сопутствующий характер: второклассники знакомятся с орфоэпическими нормами при изучении тем по орфографии, грамматике, фразеологии и других;

– в учебниках по русскому языку представлен невысокий процент упражнений для закрепления орфоэпических норм: в УМК «Школа России» процент орфоэпических упражнений от общего количества упражнений составляет 3 %; в учебниках УМК «Перспектива» и «Ритм» – 1 %;

– упражнения имеют репродуктивный характер выполнения;

– в учебниках для вторых классов отсутствует система повторения орфоэпических норм.

Обозначенные особенности изучения орфоэпического материала оказывают отрицательное влияние на уровень знаний орфоэпических норм у второклассников. Доказательством являются результаты экспериментального исследования, проведенного в декабре 2019 года в МОАУ Лицей № 21 города Кирова Кировской области. Эксперимент проводился в исследовании принимало участие 45 второклассников: 2 «Д» класс (экспериментальная группа) и 2 «А» класс (контрольная группа), программа обучения по русскому языку «Школа России». Результаты экспериментальной работы представлены на рисунке 1.

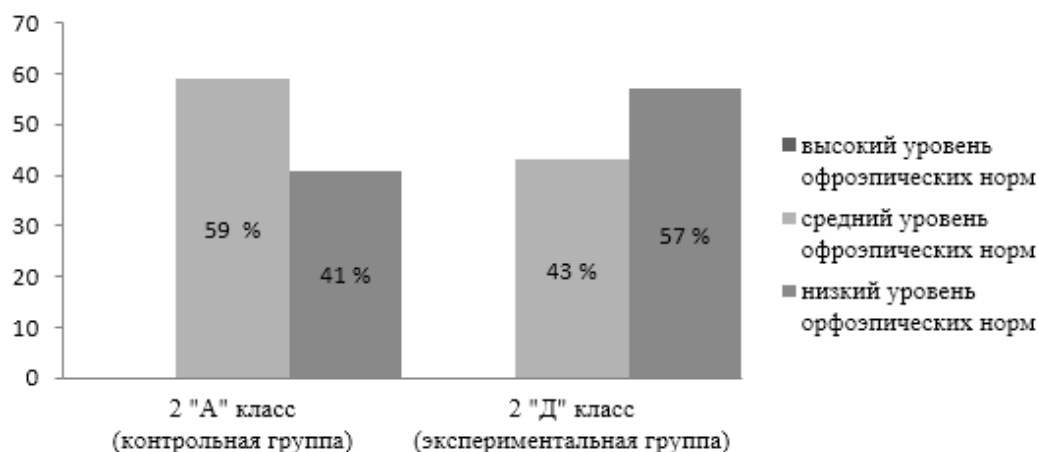


Рис. 1. Уровни знаний орфоэпических норм в контрольной и экспериментальной группах по результатам диагностики (в%)

Уровень знаний орфоэпических норм в экспериментальной и контрольных группах имеют разные показатели: высокий уровень отсутствует у обеих групп. Средний уровень у 59% второклассников в контрольной группе и у 43% в экспериментальной: второклассники испытывали трудности в поставке ударения в словах и выборе необходимой цепочки слов с правильно поставленным ударением. Низкий уровень знаний орфоэпических норм у 41% школьников в контрольной группе и 57% в экспериментальной: наибольшую трудность испытывали второклассники при выполнении заданий, требующее верного произношения слов с буквосочетанием «чн», например, в слове «булочная» возможно два варианта произношения [ч'н] и [шн], в слове «копеечная» только [шн], порядочный [шн], но допустим вариант [ч'н]. Наряду с этим заданием, затруднение у второклассников вызвал выбор слов с вариативным ударением, цепочек слов верной постановкой ударения.

Наряду с проблемой низкой произносительной культуры второклассников в методике начального языкового образования остаются актуальными вопросы совершенствования каллиграфического навыка письма. Методика формирования и совершенствования каллиграфического навыка описана в трудах исследователей: тактированное письмо – автор М.М. Безруких [3]; обучение первоначальному письму и формированию каллиграфического навыка через определённую систему принципов, методов и приемов (поэлементный принцип, принцип одновариантного начертания букв и логическая группировки письменных букв) – автор Н.Г. Агаркова [2], учет психофизических особенностей формирования графических навыков письма – автор Л.Я. Желтовская [5]. Для совершенствования каллиграфического навыка письма (умения писать верным и стойким почерком, не нарушая высоты, ширины, угла наклона составляющих, букв и соединений букв) выделен отдельный структурный этап урока русского языка – ми-

нутка чистописания. Рассмотрим разные подходы к проведению этого этапа урока.

По мнению Г.А. Бакулиной, Е.А. Обуховой, Н.В. Дембицкой во втором классе у младших школьников осуществляется переход от произвольного к более осмысленному целенаправленному наблюдению, нацеленному на решение учебной задачи, продолжают формироваться важнейшие интеллектуальные качества личности (внимание, память, мышление, воображение) [9] на более высоком уровне. В связи с этим меняется содержание и подход к организации проведения минутки чистописания. Авторами разработана структура минутки чистописания, которая состоит из двух этапов: подготовительного и исполнительного. В подготовительном этапе выделяются две части:

1) определение и формулирование учащимися темы минутки чистописания в процессе выполнения различных групп упражнений, стимулирующих развитие речи, аналитико-синтетического (с элементами абстрагирования) и логического мышления;

2) составление детьми плана предстоящих действий по написанию буквы и ее элементов. Второклассники предварительно, в процессе речемыслительной деятельности, осваивают порядок записи букв, предложенный учителем, определяя и формулируя вслух ее закономерность. На всех этапах минутки чистописания от учащихся требуется развернутый, доказательный ответ, что интенсифицирует речемыслительный процесс и дает возможность осуществлять творческую работу на столь непривычной для этих целей части урока. На исполнительном этапе минутки чистописания школьники записывают цепочки букв, либо ориентируясь на задание учителя, либо (в варианте полной самостоятельности) на ими самими составленную закономерность. Но предварительно учитель обращает внимание детей на специфику написания буквы (букв), ее (их) наиболее сложных элементов и соединений.

Другой подход к организации и проведению минуток чистописания представлен В.А. Илюхиной. Авторская методика «Письмо с секретом» признана здоровьесберегающей и направлена на развитие важных психических процессов: внимания, памяти, мышления, а также на формирование личностных характеристик учащихся: аккуратности, чувства прекрасного. Ключевой особенностью данной методики является введение абсолютно новых элементов и их названий, адаптированных для понимания детьми: «наклонная палочка», «крючковая линия», «качалочка», «гнездышко», «точка верхней и нижней трети строки», «секрет», «рыбка», «ключечка», «шалаш» и другие. С перечисленными элементами младшие школьники знакомятся в первом классе, а совершенствуют каллиграфический навык во втором классе: учатся писать буквы, слова и предложения [6].

Рассмотрев методические подходы к проведению минуток чистописания на уроках русского языка, обратимся к анализу рабочих тетрадей по чистописанию для 2 классов, содержание которых можно включать в процессе совершенствования каллиграфического навыка письма. В тетрадь по чистописанию Е.В. Павловой включены задания, направленные на совершенствование каллиграфического навыка письма: второклассники пишут элементы, буквы, буквосочетания, слова, предложения по образцу и самостоятельно. Особенностью содержания тетради – задания для минутки чистописания объединены с темой урока, второклассники закрепляют материал других разделов: орфографии, морфологии, морфемике, фонетики [11]. Таким образом, из анализа методических подходов и учебных пособий можно сделать вывод, что содержание минуток чистописания направлено не только на повторение написания элементов, букв, слов и предложений, но и на комплексное повторение языкового материала (орфограмм, правил фонетики). В связи с этим в начальном курсе языкового образования могут найти применение минутки чистописания на основе орфоэпического материала. Мы предположили, что специально организованное обучение может способствовать повышению произносительной культуры второклассников и совершенствовать каллиграфический навык. Для проверки гипотезы был проведен педагогический эксперимент (февраль – май 2020 года). Цель нашего педагогического эксперимента – формирование орфоэпических норм у второклассников в процессе совершенствования каллиграфического навыка письма. Экспериментальная работа проводилась на уроках русского языка с соблюдением условий:

1. Применение разнообразного орфоэпического материала;
2. Учет особенностей формирования орфоэпических норм во втором классе: перед изучением

орфоэпических норм необходимо проведение упражнений для развития артикуляционного аппарата и фонематического слуха (скороговорки, дикционные и интонационные упражнения, логопедические стихи, артикуляционная гимнастика), орфоэпическая работа должна включать разные виды орфоэпических упражнений и приемы запоминаний (орфоэпические стишки, мнемонические приемы, игровые технологии, создание собственных словариков);

3. Подбор орфоэпического материала в соответствии с темой урока русского языка.

Мы разработали задания для каждого этапа проведения минутки чистописания. Выполняя каждое задание, второклассники закрепляли знания и совершенствовали умения по разным разделам русского языка: орфоэпия, фонетика, каллиграфия. Охарактеризуем каждый этап выполнения минутки чистописания.

Первый этап. Цель – выполнение упражнений, направленных на развитие артикуляционного аппарата, фонематического слуха, мелкой моторики. Учитель произносит стихотворный текст (За козю шёл козёл, на козу козёл был зол, **позвала** коза козлят, а козла козлята злят) в быстром темпе, второклассники повторяют все вместе и индивидуально. Ученики работают над развитием мелкой моторики пальцев рук: обводят изображение козы по пунктирным линиям, выполняют пальчиковую гимнастику (читают стихотворный текст, выполняют движения пальцами рук).

Второе этап. Цель – определение темы минутки чистописания, на основе повторения фонетического материала. Второклассники повторно работают с двустижием, чтобы определить тему минутки чистописания: устанавливают, на какую букву начинается корень в выделенном слове. Повторяют фонетическую характеристику звука согласной буквы, которую будут писать.

Третий этап. Цель – правильное и красивое написание букв по элементам и буквосочетаниям. Учитель обращает внимание второклассников на алгоритм написания буквы (букв), буквосочетаний. Ученики второго класса под руководством учителя называют элементы буквы, пишут строчную и заглавную буквы Зз. Младшие школьники вспоминают виды соединений букв Зз и последующих гласных букв, учащиеся записывают самостоятельно/в парах по одному буквосочетанию с нижним, средним и верхним соединением со строчной и заглавной буквами Зз (Например, За, Зе, Зи, зо, зё, зу).

Четвертый этап. Цель – написание слов, в состав которых входит буква по теме минутки чистописания. В процессе выполнения задания младшие школьники повторяют языковой материал других разделов. От учащихся требуется развернутый, доказательный ответ, что интенсифицирует речемыслительный процесс и дает возмож-

ность осуществлять творческую работу на столь непривычной для этих целей части урока. Он из репродуктивного и одноцелевого становится творческим и многоплановым.

Второклассники находят по орфоэпическому словарю учебника слова, начинающиеся на согласную букву по теме минутки чистописания, читают слова с правильной постановкой ударения. Записывают слова в четыре столбика: с ударным гласным в приставке, корне, суффиксе, окончании. Выделяют морфемы. Запишите слова в качестве примера.

Пятый этап. Цель – закрепление норм произношения, выполнение задания в парах или группах. Младшие школьники составляют телефонный разговор с соседом по парте, используя слова из предыдущего упражнения.

Шестой этап. Работа над развитием психических процессов младших школьников (внимания, зрительной памяти) и интеллектуальной активности.

Второклассники рассматривают рисунок, за определенный промежуток времени обводят буквы Зз.

После проведенного формирующего эксперимента была организована повторная диагностика для определения динамики результатов. Количество второклассников с низким уровнем знаний произносительных норм в экспериментальной группе (2 «Д» класс) до эксперимента было равно 57 % (13 человек), после эксперимента показатель снизился до 9% (2 человека) динамика составила 48% (11 человек). В контрольной группе (2 «А»

класс) количество детей с низким уровнем до эксперимента 41% (9 человек) осталось прежним. Процент учеников со средним уровнем орфоэпических норм до формирующего эксперимента в экспериментальной группе (2 «Д» класс) составлял 43% (10 человек) после проводимой работы 39% (9 человек) динамика составила 4% (1 человек). В контрольной группе (2 «А» класс) показатель среднего уровня знаний с 59% (13 человек) снизился до 55% (12 человек) динамика составила 4% (1 человек). Первоначально высокий уровень произносительных норм в экспериментальной и контрольной группах отсутствовал, после эксперимента стал составлять 52% (12 человек) в экспериментальной группе и контрольной группе 4% (1 человек). Сравнив результаты и проанализировав положительную динамику, можно сделать вывод, что проводимая со второклассниками работа по развитию орфоэпических норм в процессе проведения минуток чистописания дает свои положительные результаты.

Заключение

Таким образом, можем сделать вывод, что формирование норм русского языка, овладением родным языком как основным средством общения – одно из приоритетных направлений начального языкового образования. Повышению произносительной культуры второклассников и совершенствованию каллиграфического навыка может сопутствовать выполнение минуток чистописания на основе орфоэпического материала.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аванесов, Р.И. Русское литературное произношение [Текст] / Р.И. Аванесов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – 329 с.
2. Агаркова, Н.Г. Письмо. Графический навык. Каллиграфический почерк. Программа для начальной школы [Текст] / Н.Г. Агаркова // Начальная школа. – 2012. – № 12. – С. 12-22.
3. Безруких, М.М. Обучение первоначальному письму [Текст] / М.М. Безруких. – М. : Просвещение, 2002. – 908 с.
4. Бондаренко, А.А. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников [Текст] : пособие для учителя / А.А. Бондаренко, М.Л. Каленчук. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
5. Желтовская, Л.Я. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников [Текст] / Л.Я. Желтовская, Е.Н. Соколова. – М. : Просвещение, 1987. – 225 с.
6. Илюхина, В.А. Письмо с «секретом»: из опыта работы по формированию каллиграфических навыков письма учащихся [Текст] / В.А. Илюхина. – М. : Новая школа, 1994. – 48 с.
7. Касаткин, Л.Л. Орфоэпема как основная единица орфоэпии [Текст] / Л.Л. Касаткин // Вопросы языкознания. – 2011. – № 2. – С. 31-38.
8. Киселева, О.Б. Формирование акцентологических и произносительных норм в речи младших школьников [Текст] / О.Б. Киселева // Вестник Московского Государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2011. – № 4. – С. 112-116.
9. Бакулина, Г.А. Методика интеллектуального развития младших школьников на уроках русского языка [Текст] / Г.А. Бакулина, Е.А. Обухова, Н.В. Дембицкая. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 216 с.
10. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов ; под ред. чл.-кор. АН СССР Н.Ю. Шведцовой. – 18-е изд., стереотип. – М. : Русский язык, 1987. – 394 с.
11. Павлова, Е.В. Рабочая тетрадь по чистописанию. 2 класс [Текст] : пособие для учащихся учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с рус. яз. обучения / Е.В. Павлова. – Мозырь : Белый Ветер, 2006. – 75 с.
12. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 класс [Текст] : пособие для учителей общеобразоват. организаций / В.П. Канакина, В.Г. Горещкий, М.В. Бойкина. – М. : Просвещение, 2014. – 340 с.

13. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Перспектива». 1-4 класс [Текст] : пособие для учителей общеобразоват. организаций / Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина. – М. : Просвещение, 2014. – 112 с.
14. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Ритм». 1-4 класс [Текст] : пособие для учителей общеобразоват. организаций / Т.Г. Рамзаева. – М. : Просвещение, 2014. – 204 с.
15. Энциклопедический словарь юного филолога [Текст] / сост. М.В. Панов. – М. : Педагогика, 1984. – 200 с.

REFERENCES

1. Avanesov R.I. Russkoe literaturnoe proiznoshenie [Russian literary pronunciation]. Moscow: Prosveshhenie, 1984. 329 p.
2. Agarkova N.G. Pis'mo. Graficheskij navyk. Kalligraficheskij pocherk. Programma dlja nachal'noj shkoly [Writing. Graphical skill. Calligraphic handwriting. Program for primary school]. *Nachal'naja shkola [Primary School]*, 2012, no. 12, pp. 12-22.
3. Bezrukih M.M. Obuchenie pervonachal'nomu pis'mu [Initial Learning]. Moscow: Prosveshhenie, 2002. 908 p.
4. Bondarenko A.A., Kalenchuk M.L. Formirovanie navykov literaturnogo proiznoshenija u mladshih shkol'nikov: posobie dlja uchitelja [Formation of literary pronunciation skills in primary school students]. Moscow: Prosveshhenie, 1990. 144 p.
5. Zheltovskaja L.Ja., Sokolova E.N. Formirovanie kalligraficheskikh navykov u mladshih shkol'nikov [Formation of calligraphic skills in younger students]. Moscow: Prosveshhenie, 1987. 225 p.
6. Iljuhina V.A. Pis'mo s «sekreтом»: iz opyta raboty po formirovaniju kalligraficheskikh navykov pis'ma uchashhihsja [Letter with a "secret": from experience in the formation of calligraphic writing skills of students]. Moscow: Novaja shkola, 1994. 48 p.
7. Kasatkin L.L. Orfojepeма как osnovnaja edinica orfojepii [Orthoepema as the main unit of orthoepia]. *Voprosy jazykoznanija [Questions of Linguistics]*, 2011, no. 2, pp. 31-38.
8. Kiseleva O.B. Formirovanie akcentologicheskikh i proiznositel'nykh norm v rechi mladshih shkol'nikov [Formation of accentological and pronunciation norms in the speech of primary school students]. *Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Filologicheskie nauki [Bulletin of the Moscow State Humanitarian University. M.A. Sholokhov. Philological sciences]*, 2011, no. 4, pp. 112-116.
9. Bakulina G.A., Obuhova E.A., Dembickaja N.V. Metodika intellektual'nogo razvitija mladshih shkol'nikov na urokah russkogo jazyka [Methods of intellectual development of younger schoolchildren in Russian language classes]. Moscow: VLADOS, 2006. 216 p.
10. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo jazyka [Dictionary of the Russian language]. In Shvedcovoj N.Ju. (ed.). Moscow: Russkij jazyk, 1987. 394 p.
11. Pavlova E.V. Rabochaja tetrad' po chistopisaniju. 2 klass: posobie dlja uchashhihsja uchrezhdenij, obespechivajushhih poluchenie obshhego srednego obrazovaniya, s russkim jazykom obuchenija [Workbook on calligraphy. Grade 2]. Mozyr': Belyj Veter, 2006. 75 p.
12. Kanakina V.P., Goreckij V.G., Bojkina M.V. Russkij jazyk. Rabochie programmy. Predmetnaja linija uchebnikov sistemy «Shkola Rossii». 1-4 klass: posobie dlja uchitelej obshheobrazovат. organizacij [Russian language. Work programs. The textbooks of the "School of Russia" system. Grades 1-4]. Moscow: Prosveshhenie, 2014. 340 p.
13. Klimanova L.F., Babushkina T.V. Russkij jazyk. Rabochie programmy. Predmetnaja linija uchebnikov sistemy «Perspektiva». 1-4 klass: posobie dlja uchitelej obshheobrazovат. organizacij [Russian language. Work programs. The textbooks of the "Perspective" system. Grades 1-4]. Moscow: Prosveshhenie, 2014. 112 p.
14. Ramzaeva T.G. Russkij jazyk. Rabochie programmy. Predmetnaja linija uchebnikov sistemy «Ritm». 1-4 klass: posobie dlja uchitelej obshheobrazovат. organizacij [Russian language. Work programs. The textbooks of the "Rhythm" system. Grades 1-4]. Moscow: Prosveshhenie, 2014. 204 p.
15. Panov M.V. (ed.) Jenciklopedicheskij slovar' junogo filologa [Encyclopedic Dictionary of the Young Philologist]. Moscow: Pedagogika, 1984. 200 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.С. Жуйкова, преподаватель, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: nataliyazhuikova@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-9245-0097.

А.В. Ваганова, студентка факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: linavaganova2017@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8874-4754.

INFORMATION ABOUT AUTHORS:

N.S. Zhukova, Lecturer, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: nataliyazhuikova@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-9245-0097.

A.V. Vaganova, Student of the School of Pedagogy and Psychology, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: linavaganova2017@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8874-4754.

УДК 372.8

Наталья Сергеевна Жуйкова
г. Киров
Алина Владимировна Чебыкина
г. Киров

Читательский дневник как средство развития у младших школьников навыков смыслового чтения

В статье рассмотрена актуальность развития навыков смыслового чтения у младших школьников, представлены разные точки зрения ученых на содержание термина «смысловое чтение», охарактеризованы умения, составляющие навыки смыслового чтения. Отдельное внимание уделено рассмотрению возможностей читательского дневника как средства развития навыков смыслового чтения, представлены предпосылки и методические подходы ученых к применению читательского дневника на уроках литературного чтения и внеурочной деятельности. Приведен анализ современных читательских дневников, разработанных издательствами «Планета», «Ювента», «Академкнига/Учебник». Дана сравнительная характеристика разработок универсального читательского дневника для учебно-методических комплектов «Школа России», «Гармония», «Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова», описаны задания, памятки, закладки, входящих в содержание учебного пособия, разработанного авторами статьи. Каждое задание, памятки, закладки сопровождаются рекомендациями по организации работы младших школьников с читательским дневником. В качестве дополнительного творческого задания авторами предложено посещение учреждений культуры родного края после прочтения произведений для повышения осознанности прочитанного произведения.

Ключевые слова: смысловое чтение; умения смыслового чтения; навыки смыслового чтения; читательский дневник; младшие школьники; литературное чтение.

Natalia Sergeevna Zhuikova
Kirov
Alina Vladimirovna Chebykina
Kirov

Reader's diary as a means of developing semantic reading skills in primary school children

The article considers the relevance of the development of semantic reading skills in primary school children, presents different points of view of scientists on the content of the term «semantic reading» and describes the skills that make up the skills of semantic reading. Special attention is paid to the possibilities of the reader's diary as a means of developing semantic reading skills, the prerequisites and methodological approaches of scientists to the use of the reader's diary are presented. The analysis of the modern readers' journals, was developed by publishing house «planet», «Yuventa», «Academbook/Textbook». Described work on the development of a universal reader of the diary for training packages «School of Russia», «Harmony», the system of developing education by D.B. Elkonin – V.V. Davydov, describes the tasks, memo, bookmarks system included in the content of textbooks. Each task is accompanied by recommendations for organizing work with the reader's diary. As an additional creative task, the authors suggested visiting cultural institutions of their native land after reading the works to increase awareness of the read work.

Keyword: semantic reading; semantic reading skills; semantic reading skills; reader's diary; primary school children; literary reading.

Введение.

Воспитание грамотного, компетентного читателя невозможно без овладения им навыками смыслового чтения текста, требующих развития особых мыслительных операций, позволяющих эффективно взаимодействовать с информацией. До XIX в. проблема сознательности чтения не имела научного обоснования. В середине XIX в. Ф.И. Буслаев предпринял попытку разрешить противоречие между механическим и сознательным чтением, предлагая младшим школьникам выписывать мысли и факты при чтении текста, накапливая тем самым знания и развивая наблюдательность. Согласно такому подходу, ученику будет легче определить главную мысль, проводимую через все выделенные детали. Исследователь по-

нимал отчетливое чтение (смысловое чтение) как ясное усвоение прочитанного, где понимается главная мысль и даётся отчет в деталях, по которым она проведена [5]. С течением времени понятие «отчетливое чтение» сменилось объяснительным, родоначальником которого считается К.Д. Ушинский [10]. Исследователь рекомендовал перед чтением обратиться к тем словам, которые непонятны читателю, и пояснить их лексическое значение.

Во второй половине XX в. в трудах Л.Ю. Неуевой и А.А. Зубченко был впервые упомянут термин «смысловое чтение». Под данным понятием исследователи понимали выразительное чтение текста, которое не может совершаться без правильного интонирования, т. е. для формирования

навыков смыслового чтения необходимо проводить целенаправленную работу со звуковой формой слова и текста. [6]. Соглашаясь с выводами по исследованиям Л.Ю. Невуевой и А.А. Зубченко, М.А. Рыбникова связывает глубинное понимание произведения с выбранной читателем манерой чтения [9]. Позднее А.А. Леонтьев определил смысловое чтение как процесс восприятия графически оформленной текстовой информации и ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей [4]. Под смысловым чтением мы будем понимать максимально полное и точное осознание содержания текста, а также способность уловить детали и практически осознать полученную информацию.

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования [8] обозначены основные умения смыслового чтения, развитие которых должно обеспечиваться всей образовательной деятельностью. Рассмотрим и охарактеризуем каждое умение.

Умение 1. Осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели.

Цель чтения задается вопросами, направленными на определение темы и главной мысли текста, деление текста на смысловые части, поиск необходимой информации в тексте. В зависимости от цели чтения выделяются следующие виды чтения [11]:

- ознакомительное чтение ставит перед учениками задачу найти главное в тексте, выявить информацию по интересующему его вопросу, либо охватить содержание каждой из частей в обобщенном виде;
- поисковое чтение нацелено на получение основного представления и понимания текста в общих чертах;
- изучающее чтение направлено на понимание основной и второстепенной информации;
- вдумчивое чтение заключается в прогнозировании содержания текста по заголовку и с опорой на предыдущий опыт, понимании основной мысли текста, анализе изменения своего эмоционального состояния в процессе чтения.

Умение 2. Извлечение необходимой информации из прослушанных (прочитанных) текстов различных жанров. Реализация умения подразумевает нахождение фактологической информации, ответов на вопросы, выраженных в тексте в явном виде, а также требующих самостоятельного логического суждения на основе прочитанного. Например, «Как Изобретатель выбирался из корзины?» (Пришвин М.М. «Изобретатель»).

Умение 3. Определение основной и второстепенной информации. Второстепенная информация уточняет конкретные детали, включает примеры, повторы, а основная информация хранит в себе ключевые слова, без которых невозможно понимание смысла текста: характеристику главных героев, значимые события, причинно-следственные

связи. Например, «Что общего между главным героем и орлом?» (Пушкин А.С. «Узник»).

Умение 4. Свободная ориентация и восприятие текстов художественного (язык литературы и искусства), научного (язык науки и образования), публицистического (язык средств массовой информации) и официально-делового (государственные документы, протоколы, акты) стилей. При чтении художественных произведений умение предполагает понимание младшими школьниками темы и содержания текста, причинно-следственных связей и смысла описываемых событий, проявление к ним эмоциональной отзывчивости, оценивание поступков героев, подробное и лаконичное изложение произведения, а при чтении научно-популярных текстов – понимания смысловых связей частей текста и текста в целом, распознавание главной информации, обобщение и формулировку выводов.

Умение 5. Понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации. Обозначенное умение направлено на научение младших школьников в процессе чтения детских журналов, газетных статей и иных изданий интерпретировать отличающуюся по тематике и образительно-выразительным средствам информацию, воспринимая стиливую и эмоционально-оценочную окраску, часто встречающиеся в средствах массовой информации.

Оценить уровень развития навыков смыслового чтения выпускников начальной школы позволяют Всероссийские проверочные работы [7] по русскому языку, включающие в себя 2 части. Одна из частей направлена на работу с текстом и диагностику следующих умений смыслового чтения, представленных на рисунке 1:

Умение распознавать основную мысль текста при его письменном предъявлении; адекватно формулировать основную мысль в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления.

Умение составлять план прочитанного текста (адекватно воспроизводить прочитанный текст с заданной степенью свернутости) в письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления.

Умение на основе данной информации и собственного жизненного опыта обучающихся определять конкретную жизненную ситуацию для адекватной интерпретации данной информации, соблюдая при письме изученные орфографические и пунктуационные нормы.

Анализ диаграммы позволяет получить данные – половина всех четвероклассников страны (54% – 2018 г., 58% – 2019 г.) демонстрируют умение определять основную мысль текста; треть выпускников начальной школы не справляются с выполнением задания по составлению плана текста (64% – 2018 г., 63% – 2019 г.); особую трудность

испытывают ученики четвертых классов в соотношении прочитанного с собственным жизненным опытом (47% – 2018-2019 гг.). Это свидетельствует о том, что на уроке литературного чтения и во вне-

урочной деятельности недостаточно внимания уделяется работе с текстом, способствующей качественному переходу рассмотренных умений в навыки смыслового чтения.

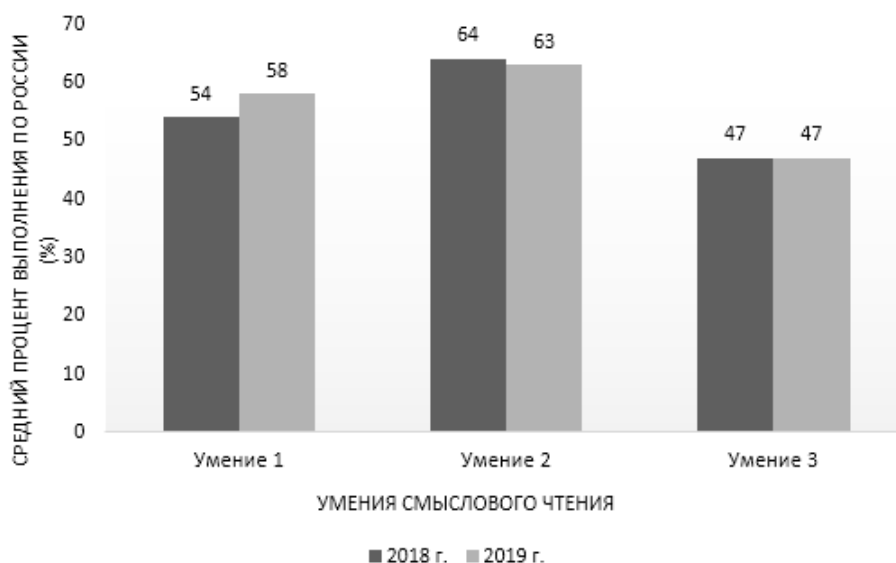


Рис. 1. Уровень достижения умений смыслового чтения четвероклассников (средний % по России)

Наибольшим потенциалом для формирования навыка смыслового чтения обладают литературные тексты разных жанров и стилей, с которыми младшие школьники знакомятся в урочное и внеурочное время. Они отличаются по тематике и выразительным средствам, что позволяет учащимся сравнивать, анализировать произведения, также умение различать стили текста помогает учащимся выполнять письменную работу. Одним из средств формирования навыков смыслового чтения может являться читательский дневник, представляющий собой индивидуальную форму работы с читателем-школьником, в процессе которой совершенствуются восприятие и оценка литературных произведений [12].

Первые предпосылки к применению читательского дневника как средства накопления и сохранения знаний о прочитанных книгах были положены Яном Амосом Коменским еще в XVII в. Он писал: «Так, просматривая дневник, ты будешь с удовольствием видеть, насколько продвинулся за каждый день. Но запомни: дневник этот следует снабдить алфавитным указателем, чтобы при поисках нужного он тебе подсказал, где это записано, и помог тотчас разыскать» [3]. Выдвинутая знаменитым педагогом идея послужила основой к дальнейшему распространению читательских дневников по всему миру.

Методический подход к применению читательского дневника в образовательном процессе рассмотрел И.И. Огиенко, разработавший в 1914 г. «Тетрадь для литературного разбора и записывания

прочитанных книг». Структурной особенностью тетради является ориентация на изучение классической русской (или европейской) литературы, на запись только одного произведения, которое подвергается качественному анализу. Читателю необходимо предоставить краткую биографию автора произведения, основные моменты его жизни, в каком городе расположен памятник(и), найти информацию об условиях, при которых писалось произведение, какие писатели повлияли на создание книги. Также есть целый раздел для записи понравившихся цитат и непонятных слов с целью ознакомления. В отдельную графу выносятся слова, в которых читающий поставил неправильное ударение.

Темой читательских дневников позднее заинтересовался советский литературовед И.В. Владиславлев [1], опубликовавший свой труд под названием «Как вести запись о прочитанных книгах», а также несколько раз издававшееся пособие «Тетрадь для записи о прочитанных книгах» (1916 г.). Особое внимание здесь уделяется правилам чтения, о которых повествуется во вступлении к учителям. Тетрадь нацелена на чтение классической европейской литературы и вмещает для записи только пять произведений. Содержание тетради оформлено в виде таблицы со множеством вопросов для разбора произведения: от названия произведения и автора до причины выбора чтения именно этой книги. Подробно рассматриваются и положительные, и отрицательные герои (необходимо обосновать приписанные им качества, совершенные поступки), предлагается обратиться к личному

опыту взаимодействия с похожими людьми. Предлагаемая система вопросов позволяет читателю достаточно полно ознакомиться с произведением и биографией автора. Таким образом, первые читательские дневники включали в себя вопросы об авторе книги, так и к содержанию произведения.

Применяя читательский дневник на уроках литературного чтения и во внеурочной деятельности, младшие школьники совершенствуют собственные коммуникативные навыки и моральные качества, тренируют память, воспитывают и повышают культуру чтения, развивают самоконтроль. К заданиям читательского дневника относятся запись кратких сведений из биографии автора, названия произведения, количество страниц в книге, перечисление (характеристика) главных и второстепенных героев, запись темы и идеи текста.

Исследовательская часть

Проанализируем современные читательские дневники для младших школьников. Издательством «Планета» [13] разработаны универсальные пособия, которые могут применяться на уроках литературного чтения и во внеурочной деятельности. Содержание читательских дневников включает в себя авторов, которых изучают младшие школьники по разным учебно-методическим комплектам: «Школа России», «Школа 2100», «Планета знаний», «Перспективная начальная школа», «Начальная школа XXI века», «Гармония», «Система развивающего обучения Л.В. Занкова». С целью развития у учащихся начальной школы систематического чтения количество авторов и их произведений постепенно увеличивается. Если в первом классе учащиеся читали произведения тринадцати авторов, то в последующих классах их количество достигает восемнадцати. После прочтения текста произведения ученикам начальной школы необходимо выполнить задания: написать библиографические данные прочитанной книги, определить жанр и тему произведения, указать главных героев, выразить свое отношение к прочитанному. Система открытых вопросов в каждом задании, направлена на анализ произведения, сопровождается отгадыванием загадок, составлением пословиц и поговорок, заполнением кроссвордов по содержанию произведений.

Сходная система заданий и вопросов представлена в читательских дневниках издательства «Ювента» [2]. Младшие школьники анализируют прочитанные произведения: объясняют лексическое значение незнакомых слов, определяют главных и второстепенных героев, составляют план текста, дополнительно работают с краткими сведениями из биографии автора. Особое внимание разработчики читательских дневников уделяют творческим заданиям: ученики начальной школы рисуют главных героев или эпизод произведения, предлагают собственное оформление обложки книги, пишут аннотации и отзывы по прочитанным произведениям,

таким образом младшим школьникам предоставляется возможность побывать в роли критика, языковеда, художника, автора собственной книги.

Другой подход к содержанию и структуре читательских дневников представлен у издательства «Академкнига/Учебник» [14]. Пособия разработаны для учеников с 1-4 класс в двух вариантах: «Подробный читательский дневник» и «Общий дневник». Особенностью содержания первого вида дневников – наличие списка авторов для чтения и подробная система вопросов к каждому прочитанному произведению. Ученики определяют главных и второстепенных героев, тему и идею текста, характеризуют поступки персонажей, выполняют выборочное чтение. Второй вид дневников – предполагает самостоятельный выбор учениками произведений для чтения, анализ осуществляется по аналогичной системе вопросов, как и в первом виде пособий. С читательскими дневниками издательства «Академкнига/Учебник» младшие школьники могут работать в электронном и печатных вариантах.

Таким образом, анализ читательских дневников разных издательств показал, что пособия предназначены для формирования у младших школьников элементарных навыков работы только с текстами художественных произведений, в читательских дневниках отсутствуют задания для работы с материалами из детских журналов и газет, которые способствовали бы формированию умения понимать и адекватно оценивать язык средств массовой информации. Система заданий читательских дневников не предполагает работу с дополнительными материалами – памятками, справочными статьями, способствующими самостоятельному преодолению младшими школьниками трудностей при анализе произведения.

В связи с этим, нами разработан читательский дневник для младших школьников с системой заданий, памяток и цветных закладок для самостоятельной работы с каждым произведением. Задания направлены на развитие всех умений, входящих в навык смыслового чтения. В процессе создания заданий пособия, были учтены возникающие трудности младших школьников при анализе литературных текстов во время выполнения заданий Всероссийских проверочных работ (определять тему и идею текста, составлять план): для выполнения этих трудных заданий предусмотрены памятки, они располагаются в конце пособия и имеют подробную инструкцию. Рядом с номером задания находится условное обозначение, рекомендуемое ученику обратиться к памятке.

Другая особенностью читательского дневника – система закладок разного цвета для выполнения выборочного чтения. Желтый цвет подразумевает фиксирование фрагментов текста, позволяющих определить тему произведения, зеленый – сюжет, красный – идея произведения. Младшие школьники находят нужную информацию в тексте произведения и при-

крепляют закладку соответствующего цвета на странице произведения. Выполнение следующих заданий нацеливает учеников обращаться к выбранным фрагментам и перечитывать текст несколько раз.

Список произведений составлен с учетом перечня изучаемых авторов и их произведений, изучаемым по программам учебно-методических комплектов «Школа России», «Гармония», «Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова». К каждому произведению составлены задания, направленные на формирование навыков смыслового чтения. Кратко рассмотрим каждое задание и рекомендации к его выполнению.

- Сказка Стихотворение Рассказ Басня

Таблица 1

Памятка «Жанры литературы»

Признаки жанра			
Рассказ	Сказка	Басня	Стихотворение
– повествование ведётся от одного лица (рассказчик, герой, автор); – описывается один эпизод из жизни человека; – в названии часто заключён ответ на вопрос.	– зачин и концовка; – сказочные события; – сказочные герои; – сказочные существа; – необычная обстановка.	– герои – люди, животные, растения с определённой чертой характера; – существует вывод – мораль; – используются поговорки и поговорки.	– передаются чувства, эмоции, переживания лирического героя; – наличие рифмы и ритма.

Второе задание направлено на определение темы текста. При выполнении задания младшие школьники обращаются к памятке, где с помощью наводящих вопросов («О чем говорится в тексте? Обрати внимание на заголовок. Отображает ли он главные события произведения?) и приёма маркировки (оставление пометок в тексте) формулируют ответ.

Третье задание – уточнение лексического значения слова. Младшие школьники соединяют понятие с его определением, выполненную работу проверяют с помощью толкового словаря русского языка.

Четвертое задание – определение главных и второстепенных героев произведения. Выполнение задания вызывает определенные трудности у младших, для его выполнения ученики могут воспользоваться памяткой в виде схемы. Учащимся нужно выбрать героя и последовательно отвечать на вопросы, двигаясь по схеме. Приведем пример задания из читательского дневника.

Задание №4. Определи главного(-ых) героя(-ев) произведения? От чьего лица ведётся повествование? Кто является главным героем произведения? Выбери из предложенных вариантов. Воспользуйся памяткой «Главный герой произведения» (см. Рис. 2).

Пятое и шестое задания нацелены на сюжетный анализ текста. Младшие школьники отвечают

Первое задание направлено на определение жанра прочитанного произведения. При возникновении трудностей младшие школьники могут обратиться к памятке в конце пособия. Памятка представлена в виде таблицы, в каждой колонке указан жанр и его существенные признаки. Ученики подчеркивают (выделяют) признаки, которые обнаружили во время чтения и определяют жанр. Приведем пример задания из читательского дневника.

Задание №1. К какому жанру относится произведение? Поставь галочку рядом с правильным ответом. Воспользуйся памяткой в конце дневника «Жанры литературы» (см. Табл. 1).

на вопросы текста: определяют последовательность событий, определяют, характер действий, описывают внешность и поступки героев. Каждый ответ подтверждают фрагментами текста (выполняют выборочное чтение). Выбранные фрагменты обозначаются цветными закладками, позволяющими быстро ориентироваться в содержании текста, выполнять следующие задания дневника (составление плана, определение идеи).

Седьмое задание направлено на составление плана прочитанного текста. Чтобы составить план, учащимся предлагается внимательно перечитать произведение и выделить в нем ключевые слова или предложения. Далее, используй подсказки, учащиеся составляют план, по которому могут выполнить пересказ текста или написать сочинение. Приведем пример задания из читательского дневника.

Задание №7. Расположи пункты плана в правильной последовательности. На против предложений поставь соответствующую цифру. Какие действия из текста помогут передать картину произведения? Найди словосочетания и запиши по порядку. Запиши ключевые слова и словосочетания из текста в таком порядке, чтобы получился план пересказа. Воспользуйся памяткой «План пересказа» (см. Рис. 3).



Рис. 2. Памятка «Главный герой произведения»

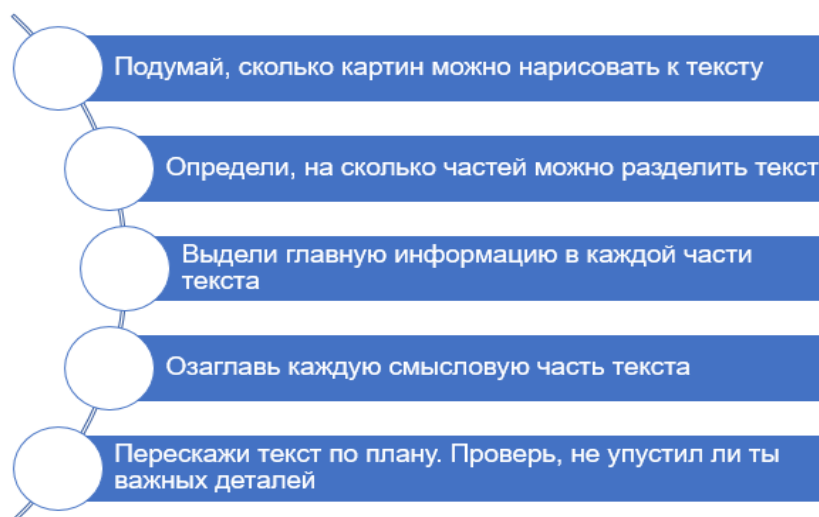


Рис. 3. Памятка «План пересказа»

Восьмое задание нацелено на определение идеи (главной мысли) текста. Учащимся следует пошагово отвечать на вопросы в отведенных для ответа окошках и в результате сформулировать

идею произведения. Приведем пример задания из читательского дневника.

Задание №8. В чем заключается главная мысль произведения? Воспользуйся памяткой «Главная мысль произведения» (см. Рис. 4).



Рис. 4. Памятка «Главная мысль произведения»

В качестве дополнительного творческого задания после работы с каждым произведением мы предлагаем посетить вместе с младшими школьниками музеи родного края, ботанические сады, театральные постановки для углубления понимания содержания прочитанных произведений.

Заключение.

Таким образом, развитие навыков смыслового чтения у младших школьников – это актуальная проблема начального образования. Доказательством являются низкие результаты выполнения заданий Всероссийской проверочной работы по

русскому языку, диагностирующие умения анализировать литературные тексты. В качестве основного средства для решения обозначенной проблемы мы разработали читательский дневник с системой вопросов, дополнительных материалов в виде памяток и закладок, для осуществления выборочного чтения и ориентации в тексте произведения. Читательский дневник может быть рекомендован в качестве дополнительного материала к урокам литературного чтения и занятиям по внеурочной деятельности, как средство для индивидуализации и дифференциации обучения младших школьников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Владиславлев, И.В. Как вести запись о прочитанных книгах [Текст] / И.В. Владиславлев. – 6-е изд. – М. : Книга, 1918. – 31 с.
2. Ермолаева, В.Г. Дневник юного читателя [Текст] / В.Г. Ермолаева. – М. : Ювента, 2014. – 64 с.
3. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения [Текст]. В 2 т. Т. 2 / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – 576 с.
4. Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности [Текст] / А.А. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – 368 с.
5. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 464 с.
6. Невуева, Л.Ю. Паузативные характеристики выразительного (смыслового) чтения у младшего школьника [Текст] / Л.Ю. Невуева, А.А. Зубченко // Научные исследования в психологии. – 1978. – № 1. – С. 42-46.
7. Официальный сайт Всероссийских проверочных работ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vpr.statgrad.org/>. – 09.05.2020.
8. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220258/. – 16.05.2020.
9. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения [Текст] / М.А. Рыбникова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1963. – 315 с.
10. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения [Текст]. В 6 т. Т. 3 / К.Д. Ушинский. – М., 1989. – 672 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>. – 16.05.2020.
12. Чертов, В.Ф. Пути формирования читательских интересов учащихся 4-7 классов (на материале русской и зарубежной классики) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.Ф. Чертов. – М., 1984. – 19 с.
13. Читательские дневники для начальной школы от издательства «Планета» [Электронный ресурс] // Каталог издательства «Планета». – Режим доступа: <http://catalog.planeta-kniga.ru/chitatelskie-dnevniki/>. – 22.05.2020.
14. Читательские дневники от издательства «Академкнига/Учебник» [Электронный ресурс] // Место для шага вперед : еженедел. интерактив. on-line журн. – Режим доступа: http://web.akbooks.club/journal/journal_titul/journal_reader/. – 22.05.2020.

REFERENCES

1. Vladislavlev I.V. Kak vesti zapis' o pročitannykh knigah [How to record books read]. Moscow: Kniga, 1918. 31 p.
2. Ermolaeva V.G. Dnevnik junogo chitatelja [The young reader's diary]. Moscow: Juventa, 2014. 64 p.
3. Komenskij Ja.A. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. V 2 t. T. 2 [Selected pedagogical essays: in 2 vol. Vol. 2]. Moscow: Pedagogika, 1982. 576 p.
4. Leont'ev A.A. Osnovy teorii rechevoj dejatel'nosti [Fundamentals of the theory of speech activity]. Moscow: Nauka, 1974. 368 p.
5. L'vov M.R., Goreckij V.G., Sosnovskaja O.V. Metodika prepodavaniya russkogo jazyka v nachal'nyh klassah: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Methods of teaching the Russian language in primary schools]. Moscow: Akademija, 2007. 464 p.
6. Nevueva L.Ju., Zubchenko A.A. Pauzativnye karakteristiki vyrazitel'nogo (smyslovogo) chtenija u mladshego shkol'nika [Pausative characteristics of expressive (semantic) reading in a primary school student]. *Nauchnye issledovanija v psichologii* [Scientific research in psychology], 1978, no. 1, pp. 42-46.
7. Oficial'nyj sajt Vserossijskikh proverochnyh rabot [Elektronny resurs] [The official website of the All-Russian inspection work]. URL: <https://vpr.statgrad.org/> (Accessed 09.05.2020).
8. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma nachal'nogo obshhego obrazovanija [Elektronny resurs] [Approximate basic educational program of primary general education]. *Konsul'tantPljus: sprav.-pravovaja sistema* [Consultant Plus]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220258/ (Accessed 16.05.2020).
9. Rybnikova M.A. Oчерки po metodike literaturnogo chtenija [Essays on the method of literary reading]. Moscow: Prosveshhenie, 1963. 315 p.
10. Ushinskij K.D. Pedagogicheskie sochinenija. V 6 t. T. 3 [Pedagogical works: in 6 vol. Vol. 3]. Moscow, 1989. 672 p.
11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija [Elektronny resurs] [Learning Standards of Primary Education]. URL: <https://fgos.ru/> (Accessed 16.05.2020).
12. Chertov, V.F. Puti formirovanija chitatel'skikh interesov uchashhij 4-7 klassov (na materiale russkoj i zaru-bezhnoj klassiki). Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Ways of forming reading interests of students in grades 4-7 (based on the material of Russian and foreign classics). Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moscow, 1984. 19 p.
13. Chitatel'skie dnevniki dlja nachal'noj shkoly ot izdatel'stva «Planeta» [Elektronny resurs] [Reader diaries for primary school from the publishing house “Planet”]. *Katalog izdatel'stva «Planeta»* [Catalog of the Publishing House “Planet”]. URL: <http://catalog.planeta-kniga.ru/chitatelskie-dnevniki/> (Accessed 22.05.2020).
14. Chitatel'skie dnevniki ot izdatel'stva «Akademkнига/Учебник» [Elektronny resurs] [Reader diaries from the “Akademkнига / Tutorial” publishing house]. *Mesto dlja shaga vpered: ezhenedel. interaktiv. on-line zhurn.* [Place to step forward]. URL: http://web.akbooks.club/journal/journal_titul/journal_reader/ (Accessed 22.05.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.С. Жуйкова, преподаватель, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: nataliyazhuikova@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-9245-0097.

А.В. Чебыкина, студентка факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: atchebykina@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-5554-5046.

INFORMATION ABOUT AUTHORS:

N.S. Zhuikova, Lecturer, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: nataliyazhuikova@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-9245-0097.

A.V. Chebykina, Student of the School of Pedagogy and Psychology, Vyatka state University, Kirov, Russia, e-mail: atchebykina@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-5554-5046.

Дария Ивановна Исупова

г. Киров

Наталья Николаевна Шешукова

г. Киров

Профилактика дисграфии у дошкольников с нарушением зрения

В статье рассматривается тенденция роста количества детей дошкольного возраста, имеющих предпосылки дисграфии. Констатируется, что чем раньше будут выявлены индивидуальные нарушения в раннем речевом развитии ребенка, тем большее количество времени будет у родителей и педагогов для их коррекции. Расстройства речи у детей с нарушением зрения встречаются намного чаще, чем у их нормально развивающихся сверстников. При работе с такими детьми было выявлено, что предпосылки всех видов дисграфии проявляются ещё задолго до начала школьного обучения. В связи с этим возникает проблема необходимости проведения коррекционной логопедической работы по профилактике дисграфии у дошкольников с нарушением зрения. Работа логопеда должна быть направлена на выявление и устранение предпосылок возникновения дисграфии.

Ключевые слова: логопедическая работа, профилактика, дисграфия, дошкольники, нарушение зрения, дошкольники с нарушением зрения.

Daria Ivanovna Isupova

Kirov

Natalia Nikolaevna Sheshukova

Kirov

Prevention of dysgraphia in preschool children with visual disabilities

The article discusses the growth trend in the number of children of preschool age with the prerequisites of dysgraphia. The earlier individual disorders in the child's early speech development are detected, the more time parents and teachers will have to correct them. Speech disorders in children with visual disabilities are much more common than in their normally developing peers. When working with such children, it was found that the prerequisites for all types of dysgraphia are manifested long before the beginning of school education. In this regard, there is the problem of the need for speech therapy for the prevention of dysgraphia in preschool children with visual disabilities. The work of the speech therapist should be focused on identifying and addressing the prerequisites of dysgraphia.

Keywords: speech therapy work, prevention, dysgraphia, preschool, visual disabilities, preschool children with visual disabilities.

В наше время речевые нарушения являются распространенным явлением и стремительно растут. Дисграфия является одним из таких нарушений.

Дисграфия (графо – пишу, дис – расстройство) – стойкое и специфическое нарушение процесса письма. Его причинами считается отклонения от нормы в работе анализаторов и психических процессов, обеспечивающих письмо.

Дисграфия может существовать как у детей, так и у взрослых. Что касается дисграфии у взрослых, уже сформированный навык письма частично нарушается или полностью утрачивается по причине органического поражения важнейших отделов коры головного мозга.

Первые упоминания о проблеме дисграфии появились в конце XIX – начале XX веков. Данным вопросом интересовались такие ученые, как А. Куссмауль, В. Морган, О. Беркан, Ф. Варбург и другие. Среди отечественных исследователей, уделивших значительное внимание в своих трудах вопросам изучения нарушения чтения у детей, следует отметить такие имена: Р.А. Ткачева, С.С. Мухина, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева.

Отличительным признаком дисграфии является наличие стойких повторяющихся ошибок на письме.

Данные ошибки можно разделить на несколько групп: замены букв по оптическому и акустическому подобию соответствующим звукам; искажения букв; нарушения слитного написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме; искажения звуко-слоговой структуры слова [2].

Существование дисграфии у детей приводит к обилию трудностей. Их степень тяжести зависит от того, насколько ярко выражен дефект. Среди таких следует выделить невозможность освоения школьной программы по русскому языку, чтению и литературе; значительные трудности в овладении предметами, которые требуют использование письменных ответов; присутствие большей части дисграфий отразится на усвоении математики (перестановки цифр в числе, непонимание различий в сравнении чисел, трудности овладения понятием классов числа); трудности в обучении могут послужить причиной информационной изоляции, далее к вторичному интеллектуальному отставанию; нередко случаи возникновения психологических проблем (повышенная тревожность, нервная истощаемость, заниженная самооценка); достаточно серьезным последствием можно считать асоциальное поведение – у 80% правонарушителей подросткового возраста имеют место признаки дисграфии.

Детям страдающим дисграфией, требуется специальная комплексная коррекционная помощь, ведь для исправления специфических ошибок письма обычных педагогических приёмов недостаточно [3].

Для того, чтобы успешно овладеть техникой письма уже в дошкольном возрасте должны быть сформированы важные предпосылки письма. В ином случае, когда предпосылки письма не сформированы к началу обучения грамоте, ребенок с большой вероятностью встретится с трудностями при усвоении начертания букв, при соотношении буквы со звуком, соответствующим ей, при определении порядка букв в написании слова. Все эти трудности, в свою очередь, повлекут за собой появление дисграфических ошибок, которые не связаны с незнанием правил грамматики. На следующем этапе обучения неизбежно возникнут и грамматические ошибки.

У детей с нарушением зрения существует большая предрасположенность к дисграфии. Расстройства речи данной категории детей встречаются намного чаще, чем у их нормально развивающихся сверстников и носят более стойкий характер. Зрительный дефект усложняет процесс формирования речи. Нарушение зрения сказывается на развитии восприятия. После обследования дошкольников с нарушением зрения выявляется недостаточная сформированность зрительного восприятия и гнозиса, пространственных представлений, трудности моторной сферы. Несформированность этих процессов можно считать предпосылками дисграфии у дошкольников с нарушением зрения [4]. Большую значимость в работе с детьми, имеющими нарушения зрения, приобретает развитие именно этих навыков.

Таким образом, в процессе логопедической работы отмечается, что в коррекционной работе с дошкольниками с нарушением зрения целесообразно уделять особое внимание профилактике оптической дисграфии, так как именно этот вид нарушения очень часто возникает у детей в период школьного обучения.

В системе логопедических занятий профилактической работе нужно уделять особое внимание, ведь предотвратить возникновение отклонений в развитии речевых функций гораздо проще, чем заниматься их устранением в дальнейшем. Логопедическую работу по профилактике дисграфии у дошкольников с нарушением зрения целесообразно строить с учетом основных положений специальной педагогики, таких как раннее целенаправленное и дифференцированное обучение; использование специальных методик, приемов, средств обучения; более глубокая дифференциация и индивидуализация обучения; обязательное включение родителей в развивающий процесс [5].

Направления в работе по ранней профилактике дисграфии у дошкольников выделила

Л.Г.Парамонова. Такowymi являются: развитие психомоторики и сенсорных функций: зрительного, слухового восприятия, временно-пространственных ощущений, кинестетической организации движений, конструктивного праксиса; развитие межанализаторного взаимодействия: слухо- и зрительно-двигательных, слухо-зрительных связей; запоминание и воспроизведение временной и пространственной последовательности; развитие интеллектуальной деятельности, операций мышления (сравнение, сопоставление, классификация, анализ и синтез, абстрагирование, обобщение; обучение навыкам планирования и самоконтроля; воспитание мотивации к учебной деятельности); развитие высших психических функций: слухового и зрительного внимания, памяти; развитие различных сторон речи: связной монологической речи, способности к суждениям и умозаключениям, совершенствование лексико-грамматической стороны речи [1].

Дети с нарушением зрения склонны к проявлениям оптической дисграфии. На письме это проявляется в неузнавании и неразличении графически сходных букв, в смешении и заменах одной буквы другой, отрывах элементов букв, зеркальном написании букв, написании лишних элементов букв. Профилактическая работа по устранению оптической дисграфии направлена на преодоление отставания в развитии зрительного анализа, синтеза и зрительно-пространственных представлений. Также важным направлением работы является развитие представлений о форме и величине предметов, работа с пространственными предложениями, необходима ориентировка в правой и левой сторонах пространства, узнавание букв в усложненных условиях.

Так например, для развития зрительного гнозиса рекомендуется узнавание контурных, перечеркнутых и наложенных изображений предметов, а также их дорисовка.

Для улучшения восприятия цвета включаются такие упражнения как называние цветов по картинкам, их группировка по цветовому фону или оттенкам, закрашивание различных геометрических фигур в цвета, указанные в задании.

Для развития зрительной памяти и пространственного восприятия используются такие упражнения как запоминание картинки или предметов, их расположение и воспроизведение через определенное время.

Профилактика проводится также с целью преодоления дальнейших трудностей в обучении, таких как отставание от темпа работы всего класса, внутреннее напряжение, состояния тревоги.

Для определения предпосылок дисграфии у дошкольников с нарушением зрения нами было проведено экспериментальное исследование. Для диагностики был использован комплекс методик, включающий методику №1 «Домик» (автор О.В.Елецкая), методику №2 «Графический дик-

тант» (автор Н.Ю. Горбачевская), методику №3 «Пробы Хеда» (речевой вариант), методику №4 «Исследование усвоения зрительных образов» (на дидактическом материале З.Е. Агранович). Оценка результатов по каждому заданию проводилась по балловой системе. За каждую ошибку начислялся 1 балл. При безошибочном выполнении задания баллы не начислялись. Количество диагностических заданий – 6.

При обработке результатов исследования подсчитывалось количество баллов, полученных за каждое задание. Данные обследования удобно перевести в процентное значение. Полученные процентные данные являются показателем качества выполнения заданий диагностических методик и соотносятся с границами уровней выявления предпосылок: III уровень (оптимальный) – 80-100%; II уровень (допустимый) – 50-75%; I уровень (критический) – до 50%.

Оптимальный уровень успешности выполнения задания соответствует нормально протекающему речевому и интеллектуальному развитию.

Допустимый уровень успешности указывает на наличие предпосылок дисграфии. Дошкольники данной группы нуждаются в коррекции несформированных компонентов развития. Им следует уделить большее внимание профилактике нарушений письменной речи.

Критический уровень успешности выполнения заданий предполагает угрозу риска по возникновению дисграфии в школе, так как у детей имеются признаки несформированности функций и недостаточность познавательной деятельности. Детям этой группы крайне необходима комплексная коррекция как логопедическая, так и психологическая (для развития высших психических функций).

В проведенном исследовании приняли участие 10 детей шести лет с нарушением зрения (слабовидящие – согласно классификации В.З. Денискиной).

Далее перейдем к анализу полученных результатов.

По результатам методики №1, направленной на изучение степени развития произвольного внимания, сформированности пространственного восприятия 40% дошкольников с нарушением зрения справились с заданием достаточно полно, допустив 1-2 ошибки (расположение на странице), что соответствует оптимальному уровню успешности выполнения задания; 20% дошкольников показали допустимый уровень успешности выполнения задания (размер и форма фигур не соответствовали образцу); 40% детей показали критический уровень успешности выполнения задания допустив все вышеперечисленные ошибки. Данные могут свидетельствовать о неумении ориентироваться на образец, о несформированности пространственного восприятия у детей с нарушением зрения.

Методика №2, направленная на изучение особенностей развития произвольной сферы, возможностей перцептивной и моторной организации действий в пространстве показала, что большинство дошкольников с нарушением зрения (60%) безошибочно выполнили данное задание, показав оптимальный уровень успешности, 40% детей показали допустимый уровень успешности выполнения задания, допустив ошибку (в подсчете клеток, что привело к незначительному изменению заданного рисунка). По результатам можно предположить о снижении уровня развития произвольной сферы детей, нарушениях перцептивной и моторной организации пространства.

Из результатов методики №3, направленной на изучение состояния пространственных представлений, видно, что 80% дошкольников безошибочно справились с заданием и находятся на оптимальном уровне успешности, они не испытывали никаких трудностей; 20% детей показали допустимый уровень успешности выполнения задания, допустив по одной ошибке при выделении правой/левой руки, что может свидетельствовать о некотором снижении развития пространственных представлений у дошкольников с нарушением зрения.

При дорисовке нужной половины буквы в методике №4, направленной на исследование состояния освоенности ребенком зрительных образов букв, 60% дошкольников с нарушением зрения, допустив ошибку, показали оптимальный уровень успешности выполнения задания; 20% детей допустили 2 ошибки, оказались на допустимом уровне успешности; на критическом уровне успешности оказались также 20% детей, допустив 3 ошибки. Данные ошибки могут свидетельствовать о несформированности буквенного гнозиса у дошкольников с нарушением зрения. После данного задания можно сделать вывод о том, что не все дошкольники с нарушением зрения освоили зрительные образы букв.

Таким образом, в группу риска по возникновению дисграфии попали 20% дошкольников с нарушением зрения. Итоговые результаты представлены на рисунке 1.

Итак, после проведенного нами экспериментального исследования можно сделать вывод о том, что дошкольникам с нарушением зрения требуется профилактическая логопедическая работа по предупреждению возникновения дисграфии во избежание трудностей в дальнейшем школьном обучении. Главной задачей которой должно стать выравнивание страдающих компонентов (несформированность пространственного восприятия; произвольного внимания; перцептивной и моторной организации в пространстве; пространственных представлений), а также устранение уже имеющихся предпосылок дисграфии.

Дошкольники с нарушением зрения

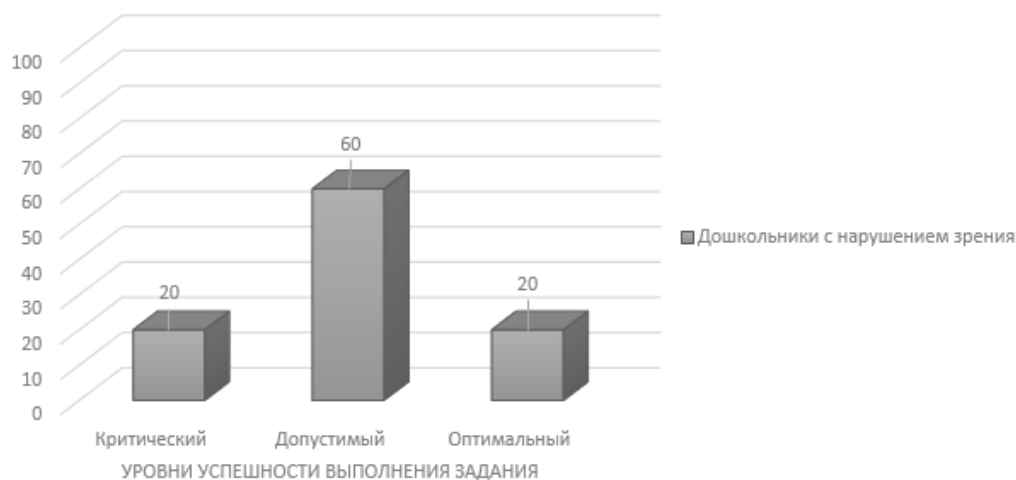


Рис. 1. Итоговые результаты исследования предпосылок возникновения дисграфии у дошкольников с нарушением зрения

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахутина, Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики [Текст] / Т.В. Ахутина ; под ред. М.Г. Храковской. – СПб. : Акционер и К, 2014. – 246 с.
2. Лалаева, Р.И. Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия [Текст] : пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. вузов / Р.И. Лалаева. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 304 с.
3. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / под ред. Л.С. Волковой. – М. : Владос, 2009. – 703 с.
4. Микляева, Н.В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. Логопедическое обследование [Текст] / Н.В. Микляева. – М. : АЙРИС – ПРЕСС, 2007. – 94 с.
5. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] : учеб.-метод. пособие / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 287 с.

REFERENCES

1. Ahutina T.V. Narusheniya pis'ma: diagnostika i korrekciya. Aktual'nye problemy logopedicheskoy praktiki [Writing Disorders: Diagnosis and Correction. Actual problems of speech therapy practice]. In Hrakovskoj M.G. (ed.). St. Petersburg: Akcioner i K, 2014. 246 p.
2. Lalaeva R.I. Narusheniya pis'mennoj rechi. Disleksija. Disgrafiya: posobie dlja logopedov i studentov defektol. fak. ped. vuzov [Writing disorders. Dyslexia. Dysgraphia]. Moscow: VLADOS, 2007. 304 p.
3. Volkovoj L.S. (ed.) Logopedija: uchebnik dlja studentov defektol. fak. ped. in-tov [Speech Therapy]. Moscow: Vlados, 2009. 703 p.
4. Mikljaeva N.V. Diagnostika jazykovoj sposobnosti u detej doskol'nogo vozrasta. Logopedicheskoe obsledovanie [Diagnosis of linguistic ability in preschool children. Logopedic examination]. Moscow: AJRIS – PRESS, 2007. 94 p.
5. Ushakova O.S., Strunina E.M. Metodika razvitija rechi detej doskol'nogo vozrasta: ucheb.-metod. posobie [Methods of development of speech of preschool children]. – Moscow: VLADOS, 2013. 287 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Д.И. Исупова, студент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: dashaisupova@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3101-2296.

Н.Н. Шешукова, кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11948@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-3048-681X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

D.I. Isupova, Student of the Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: dashaisupova@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3101-2296.

N.N. Sheshukova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11948@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-3048-681X.

УДК 378.637:378.147.888.015.3

Ринад Хакимуллович Исхаков
г. Екатеринбург
Эльвина Фларитовна Киреева
г. Екатеринбург

Психолого-педагогический аспект в организации практики студентов педагогических вузов

В статье рассматривается профессиональная подготовка бакалавров направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» в условиях производственной практики. Практика студентов педагогического вуза организовывается с учетом ее психолого-педагогических аспектов. Психолого-педагогический аспект отражает эмоциональную сферу в профессиональной подготовке студентов-бакалавров. В статье представлен психолого-педагогический аспект реализуемый в условиях различных типов практики: ознакомительной, психолого-педагогический, социально-педагогический и научно-исследовательский. Сформулирован ценностно-смысловой результат для студента практиканта после прохождения данных типов практик.

Ключевые слова: практика, педагогический вуз, психолого-педагогический аспект, студент, когнитивная, деятельность и эмоциональная сферы.

Rinad Hakimullovich Iskhakov
Yekaterinburg
Elvina Flaritovna Kireeva
Yekaterinburg

Psycho-pedagogical aspect in the organization of the students practice of pedagogical universities

The article deals with the vocational training of bachelor's degrees in the field of training "Psycho-pedagogical education" in the conditions of industrial practice. The practice of students of the pedagogical university is organized taking into account its psycho-pedagogical aspects. The psycho-pedagogical aspect reflects the emotional sphere in the vocational training of bachelor students. The article presents the psycho-pedagogical aspect realized in the conditions of various types of practice: educational, psycho-pedagogical, socio-pedagogical and research. The value-sense result for the student of the practitioner after passing these types of practices is formulated.

Keywords: practical, pedagogical university, psycho-pedagogical aspect, student, cognitive, activity and emotional spheres.

Профессиональная подготовка студента в условиях вуза состоит из двух основных составляющих: когнитивная, деятельностьная.

Когнитивная составляющая выполняет функцию учебно-познавательную, деятельностьная выполняет учебно-профессиональную функцию.

Когнитивная составляющая отражает теоретическую подготовку студентов в условиях вуза. Результатом реализации учебно-познавательной функции когнитивной составляющей является формирование профессиональных компетенций – теоретическое познание будущей профессии.

Деятельностьная составляющая отражает практико-ориентированную подготовку студентов в период практики, которая проходит в условиях профильных организаций. Результатом реализации учебно-профессиональной функции деятельностьной составляющей является развитие тех профессиональных компетенций, которые были сформированы в период теоретической подготовки – профессиональное познание будущей работы в реальных производственных условиях.

Процесс подготовки не будет целостным, если не будет эмоциональной составляющей, которая выполняет ценностно-смысловую функцию. Студент должен найти ценность в теоретической под-

готовке – учебно-познавательной, то есть в тех знаниях, которые он получает во время учебных занятий внутри вуза и определиться в смысле учебно-профессиональной деятельности в условиях практики. Ценностно-смысловое отношение к учебному процессу внутри вуза и вне вуза является проявлением личностной мотивации студента к формированию себя как будущего специалиста. Это является психолого-педагогической основой профессионального становления студента как будущих специалистов.

В период профессионального становления в условиях вуза осуществляется не только подготовка будущего специалиста, но им формируется личность профессионала.

В статье Г.М. Соловьева и А.А. Простякова «Психолого-педагогические аспекты формирования профессионального самосознания» пишется, что: «Современная образовательная ситуация задает все более высокий уровень профессионализма педагога. Становится очевидным, что достижение целей современного образования во многом зависит с личностным потенциалом педагога, его индивидуальными психологическими особенностями» [7, С.113].

Как утверждает С.В. Овчарова: «ведущим компонентом психолого-педагогического подхода

к организации учено-воспитательного процесса в вузе, наряду с развитием способности к адаптации, должно стать формирование и планомерное развитие готовности студентов к преобразованию профессиональной действительности» [5, С.10].

Мы согласны с авторами, в том, что при подготовке студентов педагогических вузов необходимо учитывать их готовность к профессиональной деятельности не только на функциональном уровне, но и на личностном фоне, то есть учитывать состояние психологических и педагогических функций его как личности.

Профессиональное становление, как выявили М.А. Галагузова и Ю.Н. Галагузова, включает не только профессиональное обучение, но и не менее важно и ценно профессионально-личностное воспитание: «Профессиональное воспитание в условиях вуза представляет собой овладение человеком ценностными ориентациями в рамках данной профессии, осознание смыслов, мотивов и целей в ней, сближение ориентиров человека и профессиональной группы на основе подготовленности к профессиональной деятельности» [6, С. 317].

В связи реализацией профессиональной подготовки студентов педагогических вузов по направлению «Психолого-педагогическое образование» возникает потребность введение в профессиональную подготовку студентов психолого-педагогического аспекта.

Это в свою очередь требует совершенствование учебно-методического комплекса дисциплин не только в предметной подготовке, но и программно-методическом обеспечении практики студентов в психологическом и педагогическом аспектах и рекомендаций к ее осуществлению и организация самой практики [3, С.130].

Исходя из этого при организации практики разного вида и типа необходимо учитывать педагогический, психологический и также социальный аспекты.

Это является актуальным при организации практики студентов, которые после окончания педагогического вуза будут работать с людьми разной возрастной и социальной категории, в частности с детьми с трудной жизненной ситуации, в условиях образовательных, социальных, социально-педагогических и организации дополнительного образования.

При организации практики мы исходили из того, что любая профессия воспринимается человеком через две сферы: эмоциональную и иррациональную, что легло в основу концепции практики для студентов педагогических вузов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование».

По нашим представлениям, процесс освоения профессии, овладения перечнем знаний, умений и навыков происходит постепенно от уровня эмоционального (аффективного) восприятия и сопережи-

вания студента к рациональному (когнитивному) осмыслению значения выбранной профессии. Социальная, образовательная сферы и сфера дополнительного образования предусматривают интерактивный уровень взаимоотношений, взаимодействий и взаимовлияний специалиста с самой разнообразной возрастной и социальной категорий детей, находящихся в трудной жизненной ситуацией. Именно поэтому мы отводим большое значение психологической, педагогической и социальной готовности студента-бакалавра к восприятию содержания профессиональной деятельности выбранной им профессии [3, С.131].

Об этом пишут Г.М. Соловьев и А.А. Простяков, что профессиональное становление поэтапно и связано с качественными переходами на личностном уровне: «... от элементарных самоощущений к самовосприятию, самоопределению, мнением и пониманием о себе» [7, С.115].

Практики студентов в условиях профильных организаций, по нашему мнению, являются самым чувствительным периодом освоения профессии на психологическом и педагогическом уровне. Мы полностью согласны с Е.А. Климовым, который утверждал, что в период обучения у студента (внутри вуза и вне вуза) происходит:

«... сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности, знания, мнения о степени своего соответствия профессиональному эталону, о своем месте в системе профессиональных «ролей»;

– знания человека о степени его признания в профессиональной группе;

– знания о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач;

– представления о себе и своей работе в будущем» [4, С. 73].

В развитии умозаключений Е.А. Климова, мы так же утверждаем, что в условиях практики у студента-практиканта на психологическом и педагогическом уровнях формируются следующие новообразования как осознание профессиональной этики; необходимости принятия в достаточной мере своей личной ответственности в формировании целей, задач и в поиске оптимальных и целесообразных решений в будущей профессиональной деятельности; принятия себя как будущего специалиста; принятии личной ответственности в своем индивидуальном профессиональном саморазвитии (плановое и систематическое повышение своей квалификации, мобильное продвижение в карьерном росте, повышение профессионального авторитета и, в связи с этим, в утверждении в положительного социального статуса).

Психологическая и педагогический аспект в организации практики, способствующая профессиональному становлению студента, проявляется на определенных личностных уровнях. На этих уров-

нях происходит осознание будущей профессиональной деятельности и они отражаются в определенных сферах личности студента-практиканта.

Г.М. Соловьев и А.А. Простяков выделяют всего лишь три подструктуры личности, которые: «... представляют собой взаимоперекрещивающиеся и взаимодополняющие соединение трех подструктур: когнитивной, аффективной и поведенческой» [7, С.116].

А.А. Деркач выделяет когнитивный, эмоциональный, мотивационный и операционный сферы, содержание которых она определяет таким образом.

«← когнитивная (самопознание, познание других и соотнесение этого знания с собой);

– эмоциональная (самопонимание, самоотношение, самоприятие, самоуважение, общее эмоциональное отношение к себе и собственно оценочное отношение);

– мотивационно-целевая (самоактуализация, реализация жизненного потенциала, самосовершенствование, саморазвитие);

– операциональная (саморегуляция, способность управлять собой)» [2, С. 1].

Это нашло подтверждение в высказываниях Г.М. Соловьева и А.А. Простякова, в том, что эти сферы: «обуславливающие саморазвитие и самоактуализацию личности в профессиональной деятельности» [7, С.116].

На основании этих умозаключений мы делаем вывод, что осознание студентами, себя как будущих специалистов, возможно при принятии ими педагогического, психологического и социального смысла профессионально значимых свойств личности сотрудника профильных организаций, где студент проходит практику.

На основании выше предложенного мы уточняем содержание этих сфер.

Когнитивный: формирование системы представлений о получаемой профессии: цель, задачи, социальная значимость этой профессиональной деятельности для общества, государства и отдельного взятого человека; знания о личностных показателях и противопоказаниях для самореализации себя как будущего специалиста этой профессиональной сферы.

Для развития эмоциональной сферы психолого-педагогическим условием является формирование отношения студента к самому себе как к будущему специалисту, формирование социальной значимости и позитивного отношения к своей профессиональной деятельности, формирование продуктивного ценностно- смыслового отношения к выбранной профессии, освоение на личностном уровне традиций и принятие корпоративной культуры профессии; преодоления определенных профессиональных стереотипов; снижения уровня эмоционального выгорания, связанного с личностными переживаниями за детей в трудной жизненной ситуации. На основании этого должно про-

изойти «вживание в профессию» на личностно-эмоциональном уровне, то есть студент-практикант будет отождествлять себя как личность со своей будущей профессией и со своим профессиональным сообществом

Мотивационно-целевая сфера студента должна находиться в активном психолого-педагогическом состоянии стремления к постоянному саморазвитию, самоактуализации и самосовершенствованию себя как будущего специалиста. На основе выявления личностно-профессиональных мотивов у сотрудников профильных организаций, где студент проходит практику, по выполнению своего профессионального долга определить уже свои мотивы к освоению выбранной им профессии и почувствовать внутренние интенции, способствующие глубоко укорениться ему в профессии и тоже в дальнейшем на высоком уровне выполнять свой профессиональный долг.

Он должен понимать, что его профессиональный рост, который предполагает и карьерное кадровое продвижение по службе, связан с объективной необходимостью постоянного расширения и углубления своих профессиональных педагогических и психологических знаний и относиться к своей практике как к средству достижения определенного уровня профессионального развития.

Операциональная сфера включает в себя способность к саморегуляции (т.е. к раскрытию своего профессионально-личностного потенциала). Для будущего профессионала необходим высокий уровень саморегуляции своего личностного состояния который не должен отразиться на качестве выполнения им должностных обязанностей. Владение знаниями, умениями и навыками по профилактике состояния профессионального выгорания. Развитие данной сферы проявляется в активной жизненной позиции по выполнению поставленных перед ним профессиональных задач по работе с детьми разной возрастной категории в трудной жизненной ситуации. Данная сфера предполагает у студента формирование рефлексивного отношения к своей учебной практико-ориентированной деятельности в условиях профильных организаций.

Мы утверждаем, что профессиональное становление студента, как известно, определяется не только знаниями, умениями, навыками и компетенциями, заложенными в Федеральном государственном образовательном стандарте Высшего образования (ФГОС ВО), но и социальными ожиданиями, одними из которых являются ценности и смысл профессии».

Это подтверждает Ю.Ю. Дворецкая. Она утверждает, что профессиональное становление личности, является внутренней стороной этих процессов и проявляется в «развитии устойчивого положительного отношения к избранной профессии, в появлении субъективного чувства удовлетворенности данным видом деятельности» [1, С.14].

Все перечисленные выше сферы могут динамично развиваться при реализации рабочих программ всех типов практики для студентов педагогических вузов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование».

При разработке программ всех типов практики мы определили целеполагание в ценностно-смысловом контексте, которые были сформулированы М.А. Галагузовой:

«– осознание студентом-практикантом личностно-ценностной составляющей профессионально-познавательной деятельности;

– осознания студентом-практикантом смысла учебно-профессионального существования в условиях практики;

– формирование ценностного отношения у студента-практиканта к другому человеку, имеющему некоторые проблемы;

– осознание проблем, которые могут встретиться ему самому в своей семейной или личной жизни» [6, С. 325].

Психологический и педагогический аспекты включены в рабочие программы по типам практик. Нами определены ознакомительная, психолого-педагогическая, социально-педагогическая, научно-исследовательская практики.

В ходе «*Ознакомительной*» практики у студента-практиканта происходит эмоциональные переживания по поводу выбранной профессии. В условиях профильной организации наблюдают определенное количество детей с разной возрастной и социальной категорией, попавшим в трудную жизненную ситуацию. У студента возникает вопрос: «Как им можно помочь?».

Одним из результатов практики на эмоциональном и рациональном уровне это возникновение осознания у студента, что государство имеет ряд социальных обязательств по оказанию помощи этим детям через профильные организации, поэтому в рабочей программе данного типа практики имеется задание по изучению организации различной ведомственной подчиненности в социальной сфере, образовательной, социально-педагогической и организации дополнительного образования.

В рабочую программу данного типа практики должны быть включены задания педагогического аспекта, в перечень заданий которых входит: знакомство с профильной организации, где студент проходит практику: вид и тип ее, управленческая структура, организационная структура взаимодействия с другими организациями различной ведомственной подчиненности, изучение должностной инструкции профильных специалистов, наблюдение за процессом взаимодействия специалиста с различными возрастными категориями детей в трудной; изучить профессиональные стандарты: «Специалист в области воспитания», «Педагог дополнительного образования»

В рабочую программу данного типа практики должны быть включены задания психологического аспекта, в перечень заданий которых входит: изучение возрастной типологии детей, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации и обратившие за помощью в данную организацию; определить востребованность при решении профессиональных задач в психологических знаниях; выявить требования к профессионально значимым личностным качествам специалиста, работающего в данной организации; соотнести профессиональные требования к специалисту с личностными характеристиками самого студента; составить рейтинг возможных личностных, социальных и профессиональных мотиваций специалиста; провести самоанализ по профессиональному самоопределению себя как специалиста.

Результатом практики являются следующие ценностно-смысловые осознания студентом:

– первичное осознание социальной значимости данной профессии;

– первичное осознание себя в этой профессии;

– определение личностного потенциала по освоению этой профессии.

В условиях «*Психолого-педагогической*» практики у студента формируется коммуникативная компетенция. Это обосновано тем, что для специалиста очень важно на начальном этапе работы с проблемным ребенком понять с какой проблемой пришел к нему ребенок сам или под опекой взрослого. Изначально ребенок выражает, как обычно, эмоциональную сторону проблемы. Специалисту необходимо сквозь поток отрицательных эмоций сформулировать суть проблемы: определить причинно-следственную связь, что провоцировало возникновение трудной жизненной ситуации, степень критичности состояния ребенка.

Результатом этого типа практики является формирование коммуникативных умений и навыков по преобразованию эмоциональной, в основном негативной, информации идущей от ребенка в формализованную. Задания по данному типу практике способствуют формированию коммуникативной компетенции.

В этом очень эффективно помогает составление студентами психолого-педагогических задач по решению различных проблем по категориям «Ребенок-семья», «Ребенок – социум», «Ребенок – государство». В содержании этих психолого-педагогических задач включены проблемы взаимодействие ребенка с семьей, обществом (школа, ближайшее внешкольное социальное окружение), государством (система взаимодействий гражданина с государством в законодательных рамках). Решение этих задач студентами осуществляются студентами-практикантами на основании нормативно-правовых, социальных, педагогических и психологических знаний и исполняются в виде формализованной таблицы.

В рабочую программу данного типа практики должны быть включены задания педагогического аспекта, в перечень заданий которых входит: анализ педагогической, психологической и социальной проблемы ребенка; организация воспитательного мероприятия для детей; изучить профессиональные стандарты «Психолог в социальной сфере», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

В рабочую программу данного типа практики должны быть включены задания психологического аспекта, в перечень заданий которых входит: провести наблюдение за детьми в условиях образовательных, социальных, социально-педагогических организациях и организациях дополнительного образования с целью выявления индивидуальных и возрастных поведенческих особенностей детей в трудной жизненной ситуации; описать признаки педагогической и психологической безопасной среды для детей в профильных организациях; составить портрет ребенка (одного или двух) находящегося в трудной жизненной ситуации (когнитивная, аффективная, мотивационная, поведенческая и «Я-концепция» сферах

Результатом практики являются следующие ценностно-смысловые осознания студентом:

- осознание личностной мотивации на общение, взаимодействие с детьми разной возрастной категории в трудной жизненной ситуации;
- осознание уровня эмоциональной терпимости (эмпатии, эмотивности, толерантность) к детям разной возрастной категории в трудной жизненной ситуации;
- осознание уровня способности к саморегуляции своего поведения и владение своими эмоциями и настроением.

В условиях *«Социально-педагогической»* практики у студента должен пройти переход от эмоционального уровня переживаний на интеллектуальный уровень переживаний по поводу выбранной профессии, формируется осознание ее социальной значимости для общества, государства, для отдельно взятого человека (ребенка) и, так же, для него самого как будущего специалиста. На основе сформированной коммуникативной компетенции студент-практикант выполняет первичные профессионально-управленческие действия по выводу ребенка из социально-опасного состояния (трудной жизненной ситуации). Основным заданием является создание социально-педагогического проекта. При выполнении социально-педагогического проекта они должны применить знания по возрастной психологии, социальной педагогике, законодательства по социальной защите, по служебной документации и т.д. Результатом проекта является формулирование рекомендаций ребенку или его родителям по выходу из трудной жизненной ситуации на основе нормативно-правовых, социальных, педагогических и психологических знаний и исполняются в виде formalized таблицы.

При выполнении этого задания формируется исследовательская компетенция у студента-практиканта.

В рабочую программу данного типа практики должны быть включены задания педагогического аспекта, в перечень заданий которых входит: ознакомление с системой государственных органов, обеспечивающих соблюдение прав несовершеннолетних и их социальную поддержку; выявить микропроцессы управления и определить их организационно-технологические характеристики (процесс подготовки, принятия и реализации управленческих решений; используемые методы управления; процесс выполнения определенных задач; координация и взаимодействие с другими структурами; уровень подготовки управленческих кадров и т.д.); организовать взаимодействие организации и государственных органов социальной поддержки детей разной возрастной категории в трудной жизненной ситуации; изучить процедуру консультирования детей; изучить профессиональные стандарты: «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних», «Специалист по работе с семьей», «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере»

В рабочую программу данного типа практики должны быть включены задания психологического аспекта, в перечень заданий которых входит: изучение психологии бесконфликтного взаимодействия с людьми разной возрастной и социальной категории; овладение знаниями, умениями и навыками диагностической деятельности в процесс решения проблемы ребенка в трудной жизненной ситуации.

Результатом практики являются следующие ценностно-смысловые осознания студентом:

- формирование уверенности в способности оказания помощи детям в трудной жизненной ситуации;
- формирование доверия к себе как потенциальному специалисту в будущей профессиональной деятельности;
- осознание своего внутреннего личностного профессионального потенциала, как основы личностного, профессионального и карьерного роста

В условиях *«Научно-исследовательской»* практики у студента-практиканта происходит дальнейшее формирование исследовательской компетенции.

Основным осознанием у студента это понимание что любая социальная, педагогическая и психологическая проблема является отражением научной проблемы. Поиск решения этих проблем является частью научно опытно-поисковой деятельности. В данном контексте профильные организации, где студент проходит практику, а именно «научно-исследовательскую», являются опытно-экспериментальной площадкой для изучения и частичного решения проблемы, в которую попал ребенок, детский коллектив.

Результатом этой практики сформированность на основе аналитико-диагностических, прогностических, проективных, организационных, контрольно-оценочных умений отражающие научно-исследовательскую деятельность студента в условиях практики.

В рабочую программу данного типа практики должны быть включены задания педагогического аспекта, в перечень заданий которых входит: развить навыки и умения по организации педагогического эксперимента (опытно-поисковая, опытно-экспериментальная); составить индивидуальную программу по психологической, педагогической или социально-педагогической реабилитации по выводу ребенка из трудной жизненной ситуации; изучить профессиональные стандарты: «Педагог дополнительного образования».

В рабочую программу данного типа практики должны быть включены задания психологического аспекта, в перечень заданий которых входит: провести мониторинг по динамике изменения социального, педагогического и психологического состояния ребенка в трудной жизненной ситуации; провести самоанализ по профессиональному самоопределению себя как будущего специалиста.

Результатом практики являются следующие ценностно-смысловые осознания студентом:

- сформированность ценности данной профессии для общества, государства;
- сформированное личностное видение и осознание себя как личности в сфере этой профессиональной деятельности;
- сформированность профессионального оптимизма по поводу себя как будущего специалиста в данной сфере.

Как показывает наш опыт, практика студентов и средства, используемые в профессиональной подготовке будущих специалистов и бакалавров социальной сферы, эффективно влияют на формирование личностных ценностно-смысловых качеств студента.

На основании выше изложенного можно сделать вывод, что профессиональная готовность отражает процесс включения молодого специалиста в новую социальную среду, в систему межличностных отношений определенного производственного коллектива, во время которого происходит выработка эталонов социального и профессионального мышления и поведения в соответствии с системой ценностей и групповых норм данного коллектива.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дворецкая, Ю.Ю. Психология профессиональной мобильности личности [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Дворецкая Юлия Юрьевна. – Краснодар, 2007. – 169 с.
2. Деркач, А.А. Акмелогические основы профессионального самосознания личности [Текст] / А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.А. Пятин. – Астрахань : Изд-во Астрах. гос. пед. ун-та, 2000. – 330 с.
3. Исхаков, Р.Х. Психолого-педагогические аспекты содержания практики студентов – социальных работников и социальных педагогов [Текст] / Р.Х. Исхаков // Современные проблемы подготовки специалистов по социальной работе, социальной педагогике и физическому воспитанию : материалы науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 3 апр. 2001 г.) / Урал. гос. проф.-пед. ун-т, Соц. ин-т ; редкол.: А.И. Ткаченко, П.В. Ивачев, К.В. Кузьмин ; отв. ред. А.И. Ткаченко. – Екатеринбург : УГППУ, 2001. – С. 130-134.
4. Климов, Е.А. Психология профессионала [Текст] / Е.А. Климов. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с.
5. Овчарова, С.В. Психолого-педагогические основы организации учебной деятельности студентов [Текст] : учеб. пособие / С.В. Овчарова. – Воронеж : Институт экономики и права, 2006. – 65 с.
6. Понятийный аппарат педагогики и образования [Текст] : сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Екатеринбург : СВ-96, 2010. – Вып. 6. – 456 с.
7. Соловьев, Г.М. Психолого-педагогические аспекты формирования профессионального самосознания [Текст] / Г.М. Соловьев, А.А. Простяков // Вестник Ставропольского государственного университета: педагогические науки. – 2004. – № 36. – С. 113-117.

REFERENCES

1. Dvoreckaja Ju.Ju. Psihologija professional'noj mobil'nosti lichnosti. Diss. kand. psihol. nauk [Psychology of professional personality mobility. Ph. D. (Psychology) diss.]. Krasnodar, 2007. 169 p.
2. Derkach A.A., Moskalenko O.V., Pjatin V.A. Akmelogicheskie osnovy professional'nogo samosoznaniya lichnosti [Acmeological foundations of professional identity]. Astrahan': Izd-vo Astrah. gos. ped. un-ta, 2000. 330 p.
3. Ishakov R.H. Psihologo-pedagogicheskie aspekty soderzhaniya praktiki studentov – social'nyh rabotnikov i social'nyh pedagogov [Psychological and pedagogical aspects of the content of the practice of students - social workers and social teachers]. Tkachenko A.I. (eds.) *Sovremennye problemy podgotovki specialistov po social'noj rabote, social'noj pedagogike i fizicheskomu vospitaniju*: materialy nauch.-prakt. konf. (Ekatereburg, 3 apr. 2001 g.) [Modern problems of training specialists in social work, social pedagogy and physical education]. Ural. gos. prof.-ped. un-t, Soc. in-t. Ekaterinburg: UGPPU, 2001, pp. 130-134.
4. Klimov E.A. Psihologija professionala [Psychology of the professional]. Moscow: Institut prakticheskoy psihologii; Voronezh: MODJeK, 1996. 400 p.
5. Ovcharova S.V. Psihologo-pedagogicheskie osnovy organizacii uchebnoj dejatel'nosti studentov: ucheb. posobie [Psychological and pedagogical basis for the organization of educational activities of students]. Voronezh: Institut jekonomiki i prava, 2006. 65 p.
6. Tkachenko E.V. (eds.) Ponjatijnyj apparat pedagogiki i obrazovanija. Vyp. 6: sb. nauch. tr. [The conceptual apparatus of pedagogy and education. Vol. 6]. Ekaterinburg: SV-96, 2010. 456 p.

7. Solov'ev G.M., Prostjakov A.A. Psihologo-pedagogicheskie aspekty formirovaniya professional'nogo samosoznaniya [Psychological and pedagogical aspects of the formation of professional identity]. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta: pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Stavropol State University: Pedagogical Sciences], 2004, no. 36, pp. 113-117.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Р.Х. Исхаков, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: rinad.isxakov@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6308-1731.

Э.Ф. Киреева, аспирант, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: kireeva-elvina@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1830-4630.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

R.X. Iskhakov, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Professional Pedagogy and Psychology, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: rinad.isxakov@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6308-1731.

E.F. Kireeva, Graduate Student, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: kireeva-elvina@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1830-4630.

УДК 376

Елена Александровна Калашникова

г. Тюмень

Надежда Ивановна Отева

г. Тюмень

Формирование связной речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией

Дошкольный возраст всегда считался самым важным периодом для становления активной речи, развития её фонетической, лексической, грамматической сторон. По статистике ежегодно, среди дошкольников, около 7% детей имеют проблему псевдобульбарной дизартрии – речевой патологии. И данная проблема, к сожалению, обостряется. В последнее время появилась определенная тенденция к увеличению числа детей дошкольного возраста, которые имеют псевдобульбарную дизартрию.

Симптоматика, механизмы псевдобульбарной дизартрии в специальной отечественной и зарубежной литературе достаточно полно освещены такими авторами, как О.А. Токарева, Р.Е. Левина, Е.Ф. Соботович, Р.И. Мартынова, М.В. Ипполитова, Е.М. Мاستюкова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Архипова, Л.В. Мелехова, О.В. Правдина, А.Р. Лурия.

Акцент авторами сделан на изучение связной речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Теоретическая новизна. Был проведен качественный и детальный анализ нарушений связной речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. В результате данных экспериментальных исследований авторы выделили несколько групп детей дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией, различающихся особенностями связной речи: 1 группа – дети, которые имеют нормальную или с незначительными отклонениями связную речь; дети со сниженной речевой активностью, которые испытывают трудности в построении словесных конструкций, имеют сложности в запоминании слов; дети с низким уровнем речевой активности, их память кратковременна, им сложно устанавливать связь между словами, у них недостаточно знаний об окружающем мире, словарный запас очень скудный; дети, имеющие ярко выраженное недоразвитие логических операций, их речь крайне непонятна для окружающих, познавательная деятельность очень низкая [7].

Уровень развития связной речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией характеризуется такими особенностями: они используют простые конструкции для разговора, словарный запас бедный и пассивный, дети не владеют навыками словообразования, допускают грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций [9].

Ключевые слова: связная речь; формирование связной речи; дошкольный возраст; дизартрия; псевдобульбарная дизартрия.

Elena Alexandrovna Kalashnikova

Tyumen

Nadezda Ivanovna Oteva

Tyumen

The speech formation of preschool children with pseudobulbar dysarthria

Preschool age has always been considered the most important period for the formation of speech, the development of its phonetic, lexical, and grammatical sides. According to statistics, every year, among preschoolers, about 7% of children have the problem of pseudobulbar dysarthria – speech pathology. Unfortunately, this problem is getting worse. Recently, there has been a definite trend towards an increase in the number of preschool children who have pseudobulbar dysarthria.

The symptoms and mechanisms of pseudobulbar dysarthria in special domestic and foreign literature are quite fully covered by such authors as O.A. Tokareva, R.E. Levina, E.F. Sobotovich, R.I. Martynova, M.V. Ippolitova, E.M. Mastjukova, L.V. Lopatina, N.V. Serebryakova, E.F. Arkhipova, L.V. Melekhova, O.V. Pravdina, A.R. Luria.

The authors focus on the study of speech in preschool children with pseudobulbar dysarthria.

The theoretical novelty. A qualitative and detailed analysis of speech disorders in preschool children with pseudobulbar dysarthria was performed. As a result of these experimental studies, the authors identified several groups of preschool children with pseudobulbar dysarthria, which differ in the features of speech: group 1 – children who have normal or slightly deviated speech; children with reduced speech activity, who have difficulties in building verbal structures, have difficulties in memorizing words; children with a low level of verbal activity, their memory is short, it is difficult to establish a link between words, they don't have enough knowledge about the world, vocabulary is very poor; children who have a pronounced underdevelopment of logical operations, their speech very incomprehensible to others, cognitive activity is very low [7].

The level of development of speech in preschool children with pseudobulbar dysarthria is characterized by the following features: they use simple constructions for conversation, their vocabulary is poor and passive, children do not have the skills of word formation, and make gross mistakes in the use of grammatical constructions [9].

Keywords: speech; speech formation; preschool age; dysarthria; pseudobulbar dysarthria.

Современная система образования предъявляет определенные требования к развитию речи детей дошкольного возраста. Многие исследователи (Р.Е. Левина, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Н.В. Серебрякова, Е.М. Мастюкова и др.) отмечают, что нарушения связной речи значительно затрудняют общение детей как с другими детьми, так и со взрослыми [3]. Результатом этого становятся негативные последствия для формирования познавательной деятельности дошкольников, их устной и письменной речи. В будущем это может стать весомым препятствием для овладения детьми школьной программой [7].

Особенности дизартрии, выявленные у дошкольников, представлены в работах таких авторов, как: Л.О. Бадалян, Е.М. Мастюкова и др. Самой главной причиной, по которой возникает псевдобульбарная дизартрия, они считают органическое поражение мозга, которое могло быть перенесенным как в раннем детстве, так и во время внутриутробного периода. Также существует вероятность последствий сложных родов и возникших родовых травм. В результате этого у детей происходит нарушение общей и речевой моторики. Ребенок плохо сосет, процесс поглощения пищи сопровождается захлебыванием, поперхиванием, нарушенным глотанием. Присутствуют нарушения двигательных функций мышц лица. Такие дети имеют обширные проявления нарушений в моторике артикуляционного аппарата. В отдельных случаях присутствует вялость движений, в других – преобладание напряжения всех органов артикуляционного аппарата. Могут наблюдаться непродолжительные движения в речевых органах. Если в наличии спастичность артикуляционных мышц, то в этом случае можно говорить о повышенном тоне мышц языка и губ. Это сопровождается напряженным языком с выгнутой и поднятой вверх спинкой. Как правило, кончик языка особо не выражен. Это становится причиной того, что во время разговора ребенок смягченно произносит определенные звуки, а также может одинаково произносить слова, например, «полька» – «полка», «соль» – «сол», не различая их семантики [1].

Такие нарушения возникают из-за недостаточной подвижности мышц артикуляционного аппарата, становятся дефектными произношения согласных и гласных звуков речи. Если говорить о гласных звуках, то нарушено произношение тех,

которые подразумевают округление и вытягивание губ вперед. К сложностям произношения согласных относятся такие звуки, как: [м], [м'], [б], [б'], [п], [п']. Ребенок просто не может вытянуть губы вперед, растянуть или округлить их и т.д. [4].

Речевые нарушения при псевдобульбарной дизартрии очень разнообразны. Связная речь, как правило, неясная, смазанная, присутствует назальный оттенок. Чаще всего темп замедленный, а голос слабый и монотонный. Звуки обычно произносятся непонятно и нечленораздельно. Дыхание во время речи поверхностное и нарушенное [2].

Также у детей дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией в разной степени может страдать интеллект. Чаще всего встречаются дети с задержкой психического развития, но, в некоторых случаях, наблюдаются дети с абсолютно нормальным интеллектом [1].

Условно можно говорить о трех степенях псевдобульбарной дизартрии у дошкольников:

1) Легкая степень. Грубые нарушения отсутствуют. В наличии незначительные недостатки артикуляции, которые проявляются медленными, неточными движениями губ, языка. Сложности в глотании и жевании слабо выражены. У детей наблюдается слегка замедленная речь, может быть смазанность во время произнесения звуков. Высота голоса у таких детей недостаточная. И, как следствие – их восприятие нарушено. Но при этом структура слова и лексико-грамматический строй речи не имеют грубых нарушений.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что главным речевым дефектом у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией легкой степени является нарушение произношения определенных звуков.

2) Средняя степень. Дети, имеющие среднюю степень, испытывают трудности при надувании щек, вытягивании и плотном смыкании губ. Движения языка очень скованные, ребенок испытывает затруднения при поднимании кончика языка вверх и поворачивании его в разные стороны. Голос имеет носовой оттенок. Процессы жевания и глотания затруднены. Как следствие – их речь невнятная и смазанная.

Воздушная струя, которая выдыхается через рот, очень слабая. Часто наблюдается пропускание звуков в конце слова.

3) Тяжелая степень. В этом случае мышцы артикуляционного аппарата имеют глубокое пора-

жение. Лицо такого ребенка амимичное, нижняя челюсть отвисает. Речь полностью отсутствует, наблюдаются нечленораздельные звуки [1].

Л.В. Лопатина, Е.М. Мاستюкова, С.И. Маевская, Р.И. Мартынова в своих работах также обращают внимание на то, что у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией есть значительные нарушения внимания, памяти, эмоционально-волевой сферы. Авторы обращают внимание на быструю утомляемость детей. Им трудно запоминать слова, логически связанные между собой части текста, наблюдается снижение мыслительной деятельности. Таким детям свойственна легкая возбудимость, девиантное поведение, частая и быстрая смена настроения, агрессивные проявления [3].

Принимая во внимание исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской, можно говорить о том, что дети дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией имеют недостатки самостоятельной связной речи. У них достаточно слабо выражено умение связно передавать свои мысли, придерживаясь логической последовательности. Словарный запас ограничен, что влечет за собой проблемы в формулировке высказываний и связной речи. Дети испытывают трудности в установлении причинно-следственных связей. Как правило, дошкольники в речи не используют сложные конструкции, а пользуются простыми предложениями. Перечисленные проблемы оставляют глубокий след на формировании связной речи у таких детей. Поэтому повышение эффективности коррекционной логопедической работы по формированию связной речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией является одной из актуальных задач в логопедии [3].

Проблема формирования связной речи у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией широко исследуется в работах В.П. Глухова, В.К. Воробьевой и др. Для успешной связной речи важно умение детей выражать и передавать свои мысли. Этот процесс может реализовываться с помощью навыка построения фраз. Наличие речевых нарушений у дошкольников влечет за собой трудности во время построения связных высказываний и в умении пользоваться ими во время общения. Дети имеют недостаточные умения связно передавать свои мысли, придерживаясь логической последовательности. Как правило, объем их словарного запаса ограничен, поэтому такие дошкольники имеют трудности во время формирования высказываний, у них недостаточно сформировано умение отражать причинно-следственные связи между событиями, возникают сложности в построении монологов [7].

Дошкольникам с псевдобульбарной дизартрией требуется особая коррекционная работа, которая будет направлена, в первую очередь, на развитие всех сторон речи. Разработкой данного вопроса занимались такие ученые, как Е.Ф. Архипова, Л.В. Лопатина, О.В. Правдина, Н.В. Серебряко-

ва, О.Ю. Федосова, Г.В. Чиркина и другие. Содержание коррекционной работы определяется такими принципами (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев) [7]:

1. Принцип учета специфики познавательной деятельности дошкольников. Подготовительный этап должен включать в себя развитие слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, мыслительных операций.

2. Принцип учета хронологического порядка этапов формирования речевых умений. Весь речевой материал нужно подбирать с учетом уровня сформированности той или иной сторон речи, постепенно усложняя его.

3. Принцип учета последовательности этапов становления связной речи в онтогенезе.

4. Принцип учета ведущей деятельности. Учитывая то, что в дошкольном возрасте ведущей деятельностью детей является игра, нужно помнить, что ее применение будет способствовать формированию психических свойств и качеств у детей, расширению их знаний, умений и навыков.

5. Принцип развития, во время которого должен учитываться динамический анализ возникновения данного дефекта.

6. Принцип системности. Коррекция предполагает воздействие на все компоненты речевой системы.

7. Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка [6].

Для успешной связной речи важно умение детей выражать и передавать свои мысли. Этот процесс может реализовываться с помощью навыка построения фраз. Наличие речевых нарушений у дошкольников влечет за собой трудности во время построения связных высказываний и в умении пользоваться ими во время общения [8]. Дети имеют слабые умения связно передавать свои мысли, придерживаясь логической последовательности. Как правило, объем их словарного запаса ограничен, поэтому такие дошкольники имеют трудности во время формирования высказываний, у них недостаточно сформировано умение отражать причинно-следственные связи между событиями, возникают сложности в построении монологов [7].

Из-за ограниченного словарного запаса дошкольники используют одинаковые по звучанию слова, которые имеют разное значение. Как правило, их речь состоит из простых конструкций. Все это делает речь детей стереотипной и бедной. Часто дети безынициативны во время общения и избегают задавать вопросы взрослым. Перечисленные проблемы оставляют свой глубокий след на формировании и развитии связной речи у дошкольников. В последующем это негативно влияет на формирование других особенностей речи, усложняет будущий процесс обучения в школе, снижает его эффективность [3].

Последовательность коррекционной работы определяется взаимосвязью первичных и вторичных дефектов. Беря во внимание то, что первичным дефектом является псевдобульбарная дизартрия, то работа по развитию связной речи у дошкольников должна начинаться с устранения ее симптомов. Для этого рекомендуется комплексный подход, включающий в себя три этапа.

Первый этап – медицинский. Под ним подразумевается медикаментозное лечение, ЛФК, массаж, рефлексотерапия, физиотерапия и т.д. Данными назначения должен заниматься только квалифицированный врач [4].

Второй этап – психолого-педагогический. Основной задачей данного этапа является развитие сенсорных функций – слухового и зрительного восприятия, дифференцировки, зрительного гнозиса. Также должна проводиться работа по развитию и коррекции пространственных представлений, конструктивных способностей, графомоторных навыков, памяти, мышления [4].

Третий этап – логопедическая работа, которая в большинстве случаев должна проводиться индивидуально [4].

Основываясь на изучении специальной литературы, псевдобульбарная дизартрия – это действительно сложное расстройство речи, оно характеризуется наличием определенных проблем в процессах

речевой деятельности: дикции, артикуляции, мимики, дыхания, голоса. Если говорить об общей характеристике словарного запаса дошкольников с псевдобульбарной дизартрией, которые имеют трудности со связной речью, важно обратить внимание на то, что они не владеют лексикой в той мере, как их сверстники с нормальным уровнем развития. Кроме ограниченного словарного запаса, неумения построить фразу и логически объяснить свои действия, дети искажают слова, заменяют одни звуки другими, пропускают начало или конец слова. В итоге это приводит к тому, что окружающие их не понимают, и, как следствие – неустойчивое общение [5].

Проведенные исследования в области психологии и логопедии (Ж.И. Шиф, Л.И. Солнцева, Р.М. Боскис, М.И. Феофанова и др.) свидетельствуют о зависимости связной речи и активного словаря ребенка, умения построить фразу и найти причинно-следственные связи. Как мы видим из вышеизложенного, связная речь дошкольника с псевдобульбарной дизартрией зависит как от характера дефекта, так и от ограниченности речевых и социальных контактов. Важно создать и использовать те приемы и методы для обучения, которые создадут все условия для расширения словаря, увеличит способность детей говорить с помощью правильно построенных фраз и объяснять логическую последовательность действий [2].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белякова, Л.И. Логопедия. Дизартрия [Текст] / Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
2. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системными нарушениями речи [Текст] : учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М. : АСТ, 2006. – 158 с.
3. Выготский, Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте [Текст] / Л.С.Выготский // Психология развития ребенка. – М. : Эксмо, 2004.
4. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – СПб. : Детство-пресс, 2007. – 472 с.
5. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В.П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2002. – 144 с.
6. Жукова, Н.С. Формирование словаря у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н.С. Жукова. – М. : Просвещение, 2009. – 74 с.
7. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – М. : Инфра-М, 2001. – 108 с.
8. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи [Текст] / Т.А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1975. – 190 с.
9. Ткаченко, Т.А. Альбом индивидуального обследования дошкольника [Текст] : диагност. пособие для логопедов, воспитателей и родителей / Т.А. Ткаченко. – М. : Гном и Д, 2012. – 48 с.

REFERENCES

1. Beljakova L.I., Voloskova N.N. Logopedija. Dizartrija [Speech therapy. Dysarthria]. Moscow: VLADOS, 2009. 287 p.
2. Vorob'eva V.K. Metodika razvitija svjaznoj rechi u detej s sistemnymi narushenijami rechi: ucheb. posobie [Methods for the development of coherent speech in children with systemic speech disorders]. Mjscow: ACT, 2006. 158 p.
3. Vygotskij L.S. Obuchenie i razvitie v doshkol'nom vozraste [Education and development in preschool age]. *Psichologija razvitija rebenka* [Child Development Psychology]. Moscow: Jeksmo, 2004.
4. Gvozdev A.N. Voprosy izuchenija detskoj rechi [Questions for the study of children's speech]. St. Petersburg: Detstvo-press, 2007. 472 p.
5. Gluhov V.P. Formirovanie svjaznoj rechi detej doshkol'nogo vozrasta s obshhim rechevym nedorazvitiem [Speech formation of preschool children with general speech underdevelopment]. Moscow: ARKTI, 2002. 144 p.
6. Zhukova N.S. Formirovanie slovarja u detej s obshhim nedorazvitiem rechi [Dictionary formation in children with general speech underdevelopment]. Moscow: Prosveshhenie, 2009. 74 p.
7. Zimnjaja I.A. Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti [Linguistic Psychology of Speech Activity]. Moscow: Infra-M, 2001. 108 p.

8. Ladyzhenskaja T.A. Sistema raboty po razvitiyu svjaznoj ustnoj rechi [System of work for the speech development]. Moscow: Prosveshhenie, 1975. 190 p.

9. Tkachenko T.A. Al'bom individual'nogo obsledovaniya doshkol'nika: diagnost. posobie dlja logopedov, vospitatelej i roditel'ej [Album of individual examination of a preschooler]. Moscow: Gnom i D, 2012. 48 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Калашникова, студент, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: stud0000033247@study.utmn.ru.

Н.И. Отева, старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, аспирант, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: n.i.oteva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1165-1012.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Kalashnikova, Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: stud0000033247@study.utmn.ru.

N.I. Oteva, Senior Lecturer, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Postgraduate Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: n.i.oteva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1165-1012.

УДК 376

Ирина Анатольевна Калинина

г. Тюмень

Анастасия Александровна Реутова

г. Тюмень

Изучение темпо-ритмической организации речи у дошкольников с дизартрией

Количество детей с нарушениями речи увеличивается. При этом страдает не только речевое развитие, но и в темпы формирования просодических компонентов речи.

Авторы акцентируют внимание на изучении темпо-ритмической организации речи у детей дошкольного возраста с дизартрией. Целью статьи является исследование темпо-ритмической организации речи у дошкольников.

Для достижения поставленной цели была адаптирована методика, включающая обследование шести основных элементов темпо-ритмической организации речи (восприятие ритма, воспроизведение ритма, определение темпа речи, восприятие темпа речи, воспроизведение отражённого темпа речи и самостоятельное управление темпом речи).

Теоретическая новизна. Проведён количественный и качественный анализ особенностей развития темпо-ритмической стороны речи у дошкольников 6-7 лет с дизартрией. Выделены особенности сформированности темпо-ритмических компонентов у дошкольников с дизартрией. Условно выделены уровни развития темпо-ритмической организации речи и их качественная характеристика.

Практическая значимость. Разработана адаптированная методика диагностики темпо-ритмической организации речи у дошкольников.

Ключевые слова: темпо-ритмическая организация речи, темп речи, ритм речи, общее недоразвитие речи, дизартрия.

Irina Anatolyevna Kalinina

Tyumen

Anastasia Alexandrovna Reutova

Tyumen

Study of the tempo-rhythmic organization of speech in preschool children with dysarthria

The number of children with speech disorders is increasing. At the same time, not only speech development suffers, but also the rate of formation of prosodic components of speech.

The authors focus on the study of the tempo-rhythmic organization of speech in preschool children with dysarthria. The purpose of the article is to study the tempo-rhythmic organization of speech in preschool children.

To achieve this goal, a methodology was adapted, which included an examination of six basic elements of the tempo-rhythmic organization of speech (perception of rhythm, rhythm reproduction, determination of the speech pace, perception of the speech pace, reproduction of the reflected speech pace and independent control of the speech pace).

The theoretical novelty. Conducting in quantitative and qualitative aspects of the analysis of the development of the tempo of the rhythmic side of speech to preschoolers 6-7 years old with dysarthria. The features of the formation of tempo-rhythmic components in preschool children with dysarthria are highlighted. Conditionally allocated levels of development of the tempo-rhythmic organization of speech and their qualitative characteristics.

Practical significance. An adapted method for diagnosing the tempo-rhythmic organization of speech in preschool children has been developed.

Keywords: tempo-rhythmic organization of speech, tempo of speech, rhythm of speech, general underdevelopment of speech, dysarthria.

Термин «Темпо-ритмическая организация речи» – это управляемая говорящим система, образующая общность особенностей произносимой речи, которая характеризуется постоянным ритмом в периодическом повторении слогов во время речевого выдоха и беспрепятственно модулированным темпом, подходящим возрастной норме. Темпо-ритмическая организация речи отвечает за ясность речевого высказывания, понятность и эмоциональность произносимой речи; нарушение любого из компонентов ведёт к нарушению коммуникации ребёнка. Темпо-ритмическая организация речи координирует все процессы, связанные с устной речью ребенка, в том числе и лексико-грамматические умения, артикуляторную и дыхательную часть и систему просодических характеристик. У детей может быть ускорение темпа речи (тахилалия), несущее за собой искажение звукослоговой системы, либо замедление темпа речи (брадилалия) с наличием паузирования и речевых ошибок.

Главнейшую роль в системе темпо-ритмической организации занимает ритм, состоящий из смены ударных и безударных слогов. Ритм позволяет передать тип произносимого материала, модальность и эмоциональность. Темп – это скорость произнесения звуков, слогов и слов. Темп и ритм всегда находятся во взаимосвязи и зависят друг от друга. У ритма есть конкретная структура. Основопологающим элементом речевого ритма является его постоянство. Ритм включает в себе метрические и неметрические свойства. Метрические характеристики определяют порядком и количеством ударных и безударных слогов, а неметрические включены в мелодику речи. Ритм – это выражение порядка и последовательности на физиологическом уровне, фундамент для живых и неживых систем. Развитие ритма в норме носит неравномерный, скачкообразный характер, что является общепринятым и для развития речи.

Термином «Дизартрия» принято обозначать нарушение звукопроизношения, темпа речи, ритма и речевого дыхания в результате небольшого органического поражения головного мозга. Исследованиями дизартрии у дошкольников занимались Е.Ф. Архипова, Бабина Г.В., Белякова Л.И., Винарская Е.Н., Лопатина Л.В., Мастюкова Е.М. и другие. В источниках современной психолого-педагогической литературы (Л.И. Белякова, И.М. Аксарина; Е.А. Дьякова; С.Р. Асланова) отмечается, что у детей с дизартрией наблюдается нарушение организации темпо-ритмической стороны речи и трудности в согласованной работе нервно-психических процессов. Данное положение является методологической основой изучения темпо-ритмической организации речи у детей дошкольного возраста с дизартрией.

Чаще всего дизартрия встречается у детей с общим недоразвитием речи, под общим недоразвитием речи предполагается дефектное формирова-

ние всех сторон речи при нормальном слухе и интеллекте.

Исследователи в различные промежутки времени интересовались проблемой развития элементов просодики у детей с разными речевыми аномалиями. Так, к примеру, в трудах Л.В. Лопатиной, Е.Ф. Архиповой, Н.В. Серебряковой и др. освещаются исследования просодической стороны речи у дошкольников с дизартрией. Хотя, несмотря на неоднократные исследования, были отражены не все особенности развития темпа и ритма у детей данной категории. Не совсем полно изученной оказалась темпо-ритмическая организация речи, её особенности у детей с дизартрией. Поэтому, данное исследование направлено на изучение характерных особенностей темпо-ритмической стороны речи у детей с ОНР III уровня с дизартрией.

Экспериментальное исследование темпо – ритмической организации речи проводилось на базе СП ДО МАОУ Кулаковская СОШ, с. Кулаково, Тюменского муниципального района. В констатирующем эксперименте участвовали 10 детей в возрасте 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня, обусловленного дизартрией, посещающие подготовительную к школе группу.

Для исследования и достижения поставленных задач, была адаптирована методика, за основу которой была взята методика «Исследование просодической стороны речи» Е.Ф. Архиповой [1].

В методику вошли 6 компонентов:

1. Восприятие ритма.
2. Воспроизведение ритма.
3. Определение темпа речи.
4. Восприятие темпа речи.
5. Воспроизведение отражённого темпа речи.
6. Самостоятельное управление темпом речи.

Был создан протокол, адаптированы критерии оценки и подобран стимульный материал. За основу были взяты критерии оценивания, представленные в методике Е.Ф. Архиповой – процент успешно пройденных заданий.

1. Обследование восприятия ритма включала в себя три задания:

- Определить количество изолированных ударов;
- Определить количество серий простых ударов;
- Определить количество акцентированных ударов.

2. Исследование воспроизведения ритма состояло из четырёх заданий: послушать и повторить

- изолированные удары (без опоры на рисунок);
- серии простых ударов (без опоры на картинку);
- акцентированные удары (без опоры на рисунок).

Четвёртое задание заключалось в том, чтобы ребёнок, послушал и определил какие были удары,

и сколько их прозвучало, и записать ритмический рисунок к этим ударам.

3. Определение темпа речи ребёнка состояло из одного задания, которое осуществлялось при помощи следующих критериев: единица измерения – слог, особенности темпа – количество слогов в секунду.

4. В исследование восприятия темпа речи вошло одно задание, темп речи обследовали при помощи введения картинок-символов.

5. Исследование отражённого темпа речи основывалось на одном задании, где ребёнку нужно было прослушать предложения и повторить их в том же темпе.

6. Изучение самостоятельного управления темпом речи основано на одном задании, где ребёнку предлагалось произвести изменение темпа по сигналу экспериментатора на материале маленького знакомого стихотворения, при предъявлении картинки-символа.

Обследование детей проводилось в индивидуальном порядке с каждым воспитанником в течение 20-25 минут, не превышая допустимую возрастную нагрузку, в первую половину дня. Все участники экспериментальной группы показали положительное отношение к обследованию. Если обследуемый испытывал трудности в ответе на задание, ему повторно зачитывались инструкции, если ребёнок так и не мог дать ответ, то только после этого испытуемому оказывалась помощь.

Полученные результаты:

I. Обследование восприятия ритма.

В результате исследования по первому показателю, никто из ребят экспериментальной группы не достиг высоких результатов и не выполнил задания правильно. Однако успешность всех детей по данному критерию была в пределах 60%, что, в свою очередь является неплохим показателем. Качественный анализ ошибок показал, что трудности у детей возникли на этапах восприятия ритмических отстукиваний, к примеру, у одного из детей возникла длительная пауза, прежде чем ребёнок, повторяя разное количество похожих отстукиваний, выделил правильный и соотнёс количество этих отстукиваний.

II. Исследование воспроизведения ритма.

В данной категории заданий 50% детей показали средний уровень выполнения заданий, дети допускали ошибки, но всё же справились с заданием. Результат ниже среднего, к сожалению, показали 40% обследованных, один ребёнок долго раздумывал над заданием, использовал более трёх попыток, прежде чем смог воспроизвести и соотнести представленные ритмы. Ещё 3 детей испытывали трудности в выполнении задания, потому что дети затруднялись выполнить его без опоры на ритмические рисунки, для них было выполнено многократное повторение серий простых ударов. Один обследуемый показал низкий уровень в выполнении зада-

ний, так как для него оно стало невыполнимо, ребёнок не смог воспроизвести заданный ритм.

Качественный анализ показал, что успешнее у детей экспериментальной группы получалось воспроизвести изолированные удары, ребята допускали немного ошибок, но всё выполнялось в замедленном темпе. Более 3 детей не смогли расставить правильные акценты в серии акцентированных ударов, другие дети не всегда могли разграничить громкие и тихие удары, путались в их количестве.

III. Определение темпа речи.

Большая часть детей экспериментальной группы показали результат низкий и ниже среднего. Один из испытуемых показал средний уровень, так как говорил медленно и показал несущественное отклонение от нормы (6 слогов в секунду), причиной послужило нарушение звукопроизношения и протяжное произнесение некоторых звуков. Уровень ниже среднего, показали 60% обследованных, 3 человека показали замедленный темп 2-3 слога в секунду, а другие 3 убыстренный темп 7-8 слогов в секунду. Низкий уровень выявлен у 40% детей, двое очень быстрый темп, захлёбываясь то в начале слова, то в конце, при этом имели место быть многократные повторения слогов, а потом следовало окончание фразы. Так же 2 детей имели медленный темп, отмечались навязчивые движения.

IV. Исследование восприятия темпа речи.

В данном задании дети экспериментальной группы показали результат 60 % в диапазоне ниже среднего уровня, 40% показали результат ниже среднего, 10% средний уровень. Подсчёт результатов показал, что четыре ребёнка не смогли соотнести картинки-символы с воспроизведённым экспериментатором предложением с двух попыток. После повторения предложения на третий раз, исправляли свои ошибки, ещё одному ребёнку было необходимо длительное время на то, чтобы дать ответ, так как ребёнок определял темп правильно, но медленно и с помощью взрослого. Два ребёнка не замечали допущенных ошибок после повторения предложений, один из детей пытался ответить, но терялся в размышлениях и заикливался на предыдущих вариантах. А трое испытуемых показали низкий уровень, один из ребят постоянно торопился, нервничал и, несмотря на повторное прочтение, не смог соотнести предложение с нужной картинкой-символом. Второй ребёнок слушал задание два раза, но постоянно отвлекался, поэтому тоже не выполнил задания. Третий ребёнок вёл себя безынициативно и даже не сделал попыток, чтобы получить результат по этому заданию, поэтому показал низкий результат.

V. Воспроизведение отражённого темпа речи.

В данном задании исследуемая группа детей показала результат 70% в пределах ниже среднего уровня, все 7 детей едва ли смогли несколько раз использовать правильный темп речи (2-3 предложения из пяти). У одного из детей темп был неярко

выражен, в конце высказывания темп полностью терялся. Второй ребёнок смог подобрать и воспроизвести правильный темп, который должен произноситься быстро, остальные предложения ускорял привычном для него порядке в конце предложения, либо проговаривал непонятно. Остальные 5 детей наоборот, смогли узнать и произнести без ошибок строчки в привычном для них медленном темпе. Трое детей, т.е. 30% показали результат низкого уровня, к сожалению, у этих детей не увенчалось успехом воспроизведение нужного темпа на слух в стихотворном тексте, дети не смогли управлять темпом, произносили предложения монотонно, почти, не меняя темп.

VI. Изучение самостоятельного управления темпом речи.

В данном задании дети показали максимально низкие результаты. Трое детей, т.е. 30% достигли уровня ниже среднего, они не всегда справлялись с использованием правильного темпа речи и часто ошибались. Так один из детей смог перестроится с быстрого темпа на медленный темп, но когда, появилась потребность сделать всё по обратному сценарию, и уйти с медленного темпа на быстрый, ребёнок потерпел неудачу. Второй ребёнок, наоборот, испытал огромные трудности при переключении с быстрого темпа на медленный. Семь детей, т.е. 70% показали низкий уровень.

Из результатов эксперимента следует, что большая часть испытуемых не смогли определить нужный темп речи в стихотворениях. Воспроизведение текстов стихотворений происходило в свойственном для детей темпе, либо совсем не имело окраски и звучало монотонно. Данное задание только обобщает результаты предыдущего задания, доказывая, что большая часть детей экспериментальной группы испытывают колоссальные затруднения с самостоятельным изменением темпа речи и управлением им.

Вывод. В ходе исследований были выявлены особенности сформированности темпо-ритмической организации речи у детей в возрасте 6-7 лет с дизартрией.

У детей экспериментальной группы отмечается средний, ниже среднего и низкий уровень выполнения заданий.

Низкий уровень формирования темпо – ритмической организации речи проявляется в том, что

ребёнок не способен чётко реагировать на изменения темпа; не может поменять темп по требованию экспериментатора; предложения произносятся однотипно, ритмические упражнения выполняются детьми не правильно. Так же у некоторых детей не получается самостоятельно подобрать ритмоинтонационный рисунок и отхлопывать правильные ритмы стихотворений; наблюдаются трудности в определении ритмического рисунка стихотворения.

Уровень ниже среднего темпо-ритмического развития определяется следующими показателями: ребёнок способен менять темп речи на отработанных рядах слов, но испытывает трудности с переключаемостью с одного темпа на другой; может частично использовать заданный темп речи в стихотворном тексте, так же ребёнок узнаёт ритмоинтонационный рисунок предлагаемого исследователем высказывания, но эти задания вызывают у него затруднения; иногда может самостоятельно подбирать ритмоинтонационный рисунок и отхлопать ритм стихотворения.

Средний уровень темпо-ритмической организации речи характеризуется следующими особенностями: ребёнок меняет темп речи на отработанном материале слов, не испытывает больших затруднений с переключением с одного темпа на другой, но испытывает трудности на новых рядах слов, и не может без ошибок менять темп речи в новых текстах.

Дети с низким уровнем нуждается в активной помощи взрослого, не выполняют задания, повторное инструктирование не приносит желаемого эффекта.

Темпо-ритмическая сторона речи таких детей имеет существенные отличия от нормы развития. Нарушения темпа и ритма у детей с дизартрией представлены не только снижением показателей темпо-ритмической организации речи, но и низкими двигательными возможностями, а также нарушениями в общей моторной деятельности.

Результаты проведённого исследования констатируют наличие у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией стойких нарушений темпо-ритмической организации речи. Выделенные особенности состояния данных речевых функций дополняют имеющиеся исследования и позволяют в дальнейшем приступить к планированию коррекционной работы с данной категорией детей с нарушениями в речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей [Текст] / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.

REFERENCES

1. Arhipova E.F. Stjortaja dizartrija u detej [Obliterated dysarthria in children]. Moscow: AST: Astrel', 2007. 331 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.А. Калинина, студент, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: stud0000110640@study.utmn.ru.

А.А. Реутова, аспирант, ассистент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: a.a.reutova@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-8605-0396.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.A. Kalinina, Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: stud0000110640@study.utmn.ru.

A.A. Reutova, Graduate Student, Instructor, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: a.a.reutova@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-8605-0396.

УДК 376

Юлия Сергеевна Канова

г. Тюмень

Надежда Ивановна Отева

г. Тюмень

Елена Владимировна Пащенко

г. Тюмень

Исследование связной речи у детей с дизартрией

Количество детей с различными нарушениям речи растет, у дошкольников чаще всего встречается дизартрия. При дизартрии могут нарушаться лексика, грамматический строй речи, связная речь и т. д.

Акцент авторами сделан на изучение связной речи у дошкольников с дизартрией.

Целью статьи является исследование особенностей формирования связной речи у дошкольников с дизартрией.

Теоретическая новизна. Проведен качественный анализ нарушений связной речи у дошкольников с дизартрией.

Определены специфические особенности пересказа у детей с дизартрией: бедность повествования, недостаточная полнота и точность высказываний, нарушения последовательности пересказа, выпадение некоторых смысловых звеньев.

Выявлены нарушения в установлении смысловых связей между картинками, затруднения при составлении рассказа на основе личного опыта: нарушения связности, последовательности повествования; пропуск некоторых пунктов плана, согласно которому должен был составлен рассказа.

Практическая значимость: исследованы такие показатели связной речи, как: полнота и точность высказываний, способность устанавливать связи между объектами, соблюдение логической последовательности и смысловой связи между предложениями.

Ключевые слова: связная речь, дизартрия, дошкольники.

Julia Sergeevna Canova

Tyumen

Nadezda Ivanovna Oteva

Tyumen

Elena Vladimirovna Pashchenko

Tyumen

The study of speech in children with dysarthria

The number of children with various speech disorders is growing, and dysarthria is the most common in preschoolers. Vocabulary, grammatical structure of speech, speech and so on can be disordered with dysarthria.

The authors focus on the study of speech in preschool children with dysarthria.

The purpose of the article is to study the features of speech formation in preschool children with dysarthria.

The theoretical novelty. A qualitative analysis of speech disorders in preschool children with dysarthria was performed.

Specific features of retelling in children with dysarthria are defined: poor narration, insufficient completeness and accuracy of statements, violations of the sequence of retelling, loss of some semantic links.

Disorders in establishing semantic connections between the pictures, difficulties in composing a story based on personal experience were discovered: disorders with sequence of the story; omission of some points of the plan according to which the story should have been composed.

Practical significance: such indicators of speech as: completeness and accuracy of statements, the ability to establish connections between objects, compliance with logical sequence and semantic connection between sentences are studied.

Keywords: speech, dysarthria, preschool children.

Актуальность: В настоящее время существует тенденция постоянного увеличения числа речевых нарушений у детей-дошкольников. Речевые расстройства чаще всего встречаются у детей в виде дизартрии – нарушения произносительной стороны речи вследствие нарушения иннервации мышц речевого аппарата.

Причиной дизартрии является органическое поражение головного мозга, вызванное влиянием различных неблагоприятных факторов в пренатальном, натальном и постнатальном периодах. Органическое поражение мозга, как правило, является следствием гипоксии плода, острых хронических инфекций, интоксикации, токсикоза беремен-

ности, которые способствуют возникновению родовой травмы. Дизартрия также может быть вызвана несовместимостью матери и плода по резус-фактору. Перенесенные в раннем возрасте инфекционные заболевания, травмы, также могут быть потенциальными причинами дизартрии [5].

Нарушения звукопроизношения при дизартрии могут выражаться по-разному, в зависимости от тяжести поражения нервной системы и формы дизартрии: в более легких случаях речь недостаточно четкая, несколько смазанная, искаженная; в более тяжелых присутствуют многочисленные искажения, смещения и замены звуков, страдает темпо-ритмическая организация речи – речь нечеткая, невнятная [3].

Нарушения просодики также могут быть различны. Часто голос либо чрезмерно тихий, либо чрезмерно громкий, ребенку трудно изменять голос по силе или высоте. Нередко при дизартрии голос назализован, как у детей с ринолалией. Голос слабый, тусклый, слабомодулированный, часто к концу фразы угасающий. Часто при дизартрии нарушено речевое дыхание.

Вторично при дизартрии могут нарушаться лексика, грамматический строй речи, связная речь и т.д.

Изучением связной речи занимались многие отечественные ученые – это Н.И. Жинкин, В.П. Глухов, С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, В.К. Воробьева, Е.А. Барина, Н.И. Ипполитова, И.А. Зимняя, Л.Г. Соловьева и др. Особый вклад в изучение связной речи внесли В.П. Глухов – им были описаны виды связной речи, ему принадлежат методики по обследованию и формированию связной речи у детей с общим недоразвитием речи, и С.Л. Рубинштейн, который дал определение понятию «связная речь» и подробно описал виды связной речи.

Связная речь – это смысловое развернутое высказывание, с помощью которого осуществляется процесс коммуникации между людьми. Связная речь бывает *монологической* и *диалогической* [1].

Диалогическая речь представляет собой очередное говорение нескольких собеседников с последующим прослушиванием и говорением других собеседников. Диалогическая речь часто сопровождается жестами, мимикой, она интонационно окрашена. Диалогу свойственны следующие характерные черты – разговорная лексика, наличие фразеологии, краткость, недоговоренность (это связано с тем, что во время диалога собеседники знают, о чем идет речь, и им не нужно развертывание мысли), кратковременное предварительное обдумывание.

С помощью диалогической речи осуществляется процесс взаимодействия, общения между людьми – происходит обмен информацией, опытом и т. д. Ребенок начинает пользоваться диалогической речью после 2 лет – она представляет

собой обращение к собеседнику, выражение какой-то мысли, просьбы, ответ на вопрос взрослого.

Монологическая речь – это связанное, логически последовательное высказывание, это речь одного человека.

Для монологической речи характерны следующие признаки – наличие литературной лексики, определенная развернутость повествования, наличие логической связи, завершенность, синтаксическая оформленность. Овладение монологической речью начинается в период 5-6 лет, когда ребенок осваивает грамматический строй речи – он уже может составлять небольшие рассказы, пересказы из 40-50 предложений.

Выделяют также *ситуативную* и *контекстную* форму речи:

Ситуативная речь – речь, понятная только вкуче с конкретной ситуацией, и сама по себе не может в полной мере выразить мысль в речевой форме. Ситуативная речь активно сопровождается жестами, мимикой. Ребенок, начиная с 1 года, произнося первые слова, пользуется именно ситуативной речью.

Контекстная речь – речь, понятная из самого контекста, смысла. Построение высказывания происходит без опоры на определенную ситуацию, а только на языковые средства. Контекстная речь активно формируется у ребенка в дошкольном периоде [4].

Связная речь играет большую роль в развитии ребенка – она способствует взаимодействию, коммуникации ребенка с окружающими людьми, регулирует нормы поведения в обществе, что является важным фактором в развитии личности ребенка.

Нарушения связной речи выражаются в трудностях составления рассказа по картинке или серии картинок, пересказе; нередки замены названий предметов и пропуски второстепенных членов предложения. Воспроизведение текста характеризуется неточностью, недостаточной полнотой, трудностями установления логической связи между предложениями.

Перечисленные нарушения обуславливают необходимость своевременной логопедической диагностики и коррекции речи ребенка, в том числе, и связной речи, которая при поступлении ребенка в школу становится важным условием для успешного обучения и усвоения новых знаний. Лишь при условии, когда связная речь у ребенка достаточно развита, он может давать исчерпывающие и информативные ответы на вопросы учителя, в полной мере, рационально и правильно высказывать свои мысли, составлять пересказы текстов научной и художественной литературы.

Научная новизна: Несмотря на очевидную распространенность у детей такого речевого нарушения, как дизартрия, данных о состоянии связной речи у детей-дизартриков недостаточно, в связи с чем данное исследование носит актуальный характер.

Цель: провести исследование состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 133 г. Тюмени; в исследовании участвовало 10 детей с диагнозом *дизартрия*.

Для исследования состояния связной речи использовалась методика В.П. Глухова [2], с помощью которой были исследованы такие показатели связной речи, как полнота и точность высказываний, способность устанавливать связи между объектами, соблюдение логической последовательности и смысловой связи между предложениями.

Целью первого задания было определение способности составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию). 3 ребенка справились с заданием – давали полные исчерпывающие ответы, без вспомогательного вопроса. У 2 детей возникли некоторые затруднения в назывании картинок – им потребовалась небольшая подсказка для полной фразы со всеми картинками, им потребовались наводящие вопросы, а трое детей продемонстрировали низкий уровень выполнения задания – они пропускали некоторые картинки, их фразы были аграмматичны, и им требовалось несколько наводящих вопросов.

Целью второго задания было выявление способности устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания. У троих детей не возникло трудностей в составлении фразы – они использовали все картинки и смогли установить связь между ними. 1 ребенок затруднился в установлении связи, и ему потребовался наводящий вопрос (средний уровень). Для пятилетних детей было трудно установить связь между картинками, кроме того, не все картинки использовались в составлении фразы – они продемонстрировали недостаточный уровень выполнения задания. 1 ребенок не смог без наводящих вопросов составить высказывание.

Целью третьего задания было выявление возможности воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. 2 ребенка успешно справились с заданием: они полно и подробно пересказали текст, ими была соблюдена последовательность и логичность повествования. 5 детей продемонстрировали средний уровень выполнения – они недостаточно полно и точно передали содержание текста, некоторым детям потребовался наводящий вопрос. 1 ребенок испытывал определенные трудности – ему потребовалось не-

сколько наводящих вопросов для составления связного рассказа, он пропустил некоторые смысловые звенья. Для двоих детей составить пересказ было особенно трудно – им потребовалось несколько наводящих вопросов, связность изложения была нарушена, были пропущены некоторые части текста.

Целью четвертого задания было составление связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. 2 ребенка смогли составить рассказ: они правильно описали каждую картинку и установили связь между ними. У 4 детей были небольшие трудности при составлении рассказа – им потребовалась небольшая помощь при установлении связи между картинками, наблюдались небольшие ошибки при назывании изображенных на картинке действий. 4 ребенка продемонстрировали недостаточный уровень выполнения: дети не смогли установить связь между картинками, ими недостаточно полно и точно было передано их содержание; им потребовались наводящие вопросы.

Целью пятого задания было составление рассказа на основе личного опыта для выявления индивидуального уровня и особенностей владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. 2 ребенка полностью справились с заданием: их рассказ был достаточно полным и точным, были даны ответы на все вопросы задания. 3 ребенка также справились с заданием, но их рассказы были недостаточно информативны. 4 детям потребовалась помощь и наводящие вопросы в составлении рассказа – хотя они ответили на все вопросы задания, их повествование было недостаточно полным, фразы короткими, иногда они ограничивались простым перечислением действий. 1 ребенок не смог составить полный рассказ – ему потребовалось несколько наводящих вопросов, он ограничивался бедными короткими фразами и перечислениями, резко нарушена связность высказывания.

Целью шестого задания было составление описательного рассказа по картинке. 3 ребенка смогли самостоятельно составить достаточно информативный рассказ, хотя и наблюдалась некоторая смысловая незавершенность. 6 детей выполнили задание на недостаточном уровне: их рассказ был недостаточно полным и точным, были пропущены некоторые детали, изображенные на картинке; детям требовалась помощь и наводящие вопросы. 1 ребенок при составлении рассказа ограничивался простым перечислением отдельных признаков предмета; его рассказ был недостаточно полным и точным, была нарушена логико-смысловая организация рассказа. Ему потребовалось несколько наводящих вопросов.

Таблица с данными об исследовании состояния связной речи у детей с дизартрией

Уровень выполнения/задание	Высокий уровень	Средний уровень	Недостаточный уровень	Низкий уровень
1. Составление фразы по сюжетной картинке	3	2	2	3
2. Составление фразы по нескольким картинкам	3	1	5	1
3. Пересказ литературного текста	2	5	1	2
4. Составление рассказа по сюжетным картинкам	2	4	4	0
5. Составление рассказа на основе личного опыта	2	3	4	1
6. Составление описательного рассказа	0	3	6	1

Вывод: таким образом, на основании проведенного исследования, можно сделать вывод о наличии нарушений связной речи у детей – большие затруднения у них вызывают задания с использованием монологической связной речи: пересказ (с ним успешно справились только 20% детей), составление рассказа по серии сюжетных картинок (лишь у 20% детей наблюдается высокий уровень выполнения задания), и составление описательного рассказа (абсолютно правильного выполнения задания не было) и др.

Наиболее часто встречаемые ошибки детей – составление предложений с использованием не всех картинок, пропуск некоторых изображенных деталей.

Пересказ литературного текста также имел свои специфические особенности – для некоторых

детей были характерны бедность повествования, недостаточная полнота и точность высказываний – озвучивались лишь основные действия без подробных описаний; наблюдались нарушения последовательности пересказа, выпадение некоторых смысловых звеньев.

Большие затруднения у детей вызывало задание с составлением рассказа по серии сюжетных картинок (при описании одной сюжетной картинке и установлении смысловых связей между картинками).

Составление рассказа на основе личного опыта и описательного рассказа было несколько легче для детей, хотя и наблюдались определенные затруднения – нарушения связности, последовательности повествования; пропуск некоторых пунктов плана, согласно которому должен был составлен рассказ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Глухов, В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] : учеб.-метод. пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов и практик. логопедов / В.П. Глухов. – М. : В. Секачев, 2012. – 262 с.
3. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с. – (Мастера психологии).
5. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

REFERENCES

1. Alekseeva M.M., Jashina V.I. Metodika razvitiya rechi i obuchenija rodnomu jazyku doshkol'nikov: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij [Methods of speech development and teaching the mother tongue of preschoolers]. Moscow: Akademiya, 2000. 400 p.
2. Gluhov V.P. Metodika formirovaniya navykov svjaznyh vyskazyvanij u doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi: ucheb.-metod. posobie dlja studentov ped. i gumanit. vuzov i prakt. logopedov [Methods of forming skills of coherent statements in preschoolers with general speech underdevelopment]. Moscow: V. Sekachev, 2012. 262 p.
3. Volkovoj L.S. (eds.) Logopedija: uchebnik dlja studentov defektol. fak. ped. vuzov [Speech Therapy]. Moscow: VLADOS, 1998. 680 p.
4. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg: Piter, 2000. 712 p.
5. Filicheva T.B., Cheveleva N.A., Chirkina G.V. Osnovy logopedii: ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov po spec. «Pedagogika i psihologija (doshk.)» [Fundamentals of Speech Therapy]. Moscow: Prosveshhenie, 1989. 223 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ю.С. Канова, студент, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: stud0000198818@study.utmn.ru.

Н.И. Отева, старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, аспирант, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: n.i.oteva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1165-1012.

Е.В. Пашченко, аспирант, ассистент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, Институт педагогики и психологии, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: e.v.pashhenko@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-7760-6751.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

J.S. Canova, Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: stud0000198818@study.utmn.ru.

N.I. Oteva, Senior Lecturer, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Graduate Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: n.i.oteva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1165-1012.

E.V. Pashchenko, Graduate Student, Instructor, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: e.v.pashhenko@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-7760-6751.

УДК 796.29

Татьяна Леонидовна Караваева

г. Киров

Олеся Олеговна Караваева

г. Киров

Подвижные игры как одно из средств профессионально-прикладной физической подготовки учащихся профильных медико-биологических классов

Воспитание человека неразрывно связано с его физическим совершенствованием. Улучшение здоровья, физического развития и физической подготовленности учащихся всегда являются одной из главных государственных задач, для решения которой привлекаются большие силы и средства.

В настоящее время профессиональное воспитание старшеклассников медико-биологических классов решается без целенаправленного развития способностей и процессов прикладного характера, присущих специальности медицинского работника. Правильно организованное физическое воспитание позволяет заложить основы гармоничного физического развития и способствовать формированию всесторонне развитой личности.

Подвижные игры представляют собой бесконечное разнообразие двигательных комбинаций, отличаясь этим от узкого, определенного круга действий, характерных для большинства трудовых процессов.

Кроме того, не следует забывать, что игры являются одним из активных методов обучения. Применение подвижных игр и специальных игровых упражнений в профессионально-прикладной физической подготовке (ППФП) позволяет создать широкую базу для освоения и дальнейшего совершенствования разнообразных двигательных умений и навыков.

Ключевые слова: подвижные игры, профессионально-прикладная физическая подготовка, уроки физической культуры.

Tatyana Leonidovna Karavaeva

Kirov

Olesya Olegovna Karavaeva

Kirov

Movable games as one of the means of professional and applied physical training of students of specialized medical and biological classes

The education of a person is inextricably linked with his physical improvement. Improving the health, physical development and physical fitness of students is always one of the main state tasks for which large forces and funds are involved.

Currently, professional education of high school students of medical and biological classes is solved without the purposeful development of abilities and applied processes inherent in the specialty of a medical worker. Properly organized physical education allows you to lay the Foundation for harmonious physical development and contribute to the formation of a fully developed personality.

Movable games represent an infinite variety of motor combinations, differing in this from the narrow, specific range of actions characteristic of most labor processes.

In addition, we should not forget that games are one of the active methods of learning. The use of mobile and special game exercises in professional and applied physical training allows you to create a broad base for the development and skills.

Keywords: movable games, professional and applied physical training, physical education lessons.

Актуальность. Анализ литературных источников показал, что на сегодняшний день научно-методическое обеспечение содержания ППФП будущих медицинских работников нуждается в существенной доработке с учетом современных научных данных, в основе которых лежат общие принципы теории и методики физического воспитания.

Цель исследования – применение подвижных игр в рамках разработанной программы профессионально-прикладной физической подготовки по предмету «Физическая культура» для учащихся 10-11 профильных медико-биологических классов.

Игра является сложным социально-психологическим общественным явлением, самостоятельным видом деятельности человека. Подвижные игры занимают большое место в физическом воспитании. Одной из главных особенностей игры, определяющих ее воспитательное значение, является большая сложность и разнообразие видов деятельности, служащих содержанием и формой подвижных игр.

В настоящее время сфера применения игр значительно увеличилась. Ученые различных специальностей пристально изучают законы этого явления, стремясь понять его и использовать на благо человечества. Игра – это процесс моделирования определенных реальных жизненных условий. Кроме того, в игре совершенствуются психофизиологические механизмы, способствующие формированию целостной личности человека.

Процесс становления и развития личности – это способ усвоения человеком социального опыта. Поэтому возможности использования игр в образовательных и воспитательных целях чрезвычайно разнообразны. Еще А.С. Макаренко говорил, что игра имеет важное значение в жизни человека, она является подготовкой к труду и должна постепенно заменяться трудом. Подвижные игры должны приучать школьника к интеллектуальным, психическим и физическим нагрузкам, которые необходимы для труда – главного условия в жизни человека.

По данным М.Н. Жукова, подвижные игры в старших классах используются для повышения общей и специальной подготовленности подростков. Систематически организуемые подвижные игры оказывают положительное влияние на совершенствование двигательных способностей занимающихся, на воспитание личностных качеств, способствующих расширению диапазона познавательной деятельности, восприятия, внимания, памяти, мышления [1, С. 8].

Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов считают, что подвижная игра выступает как метод закрепления и совершенствования навыка, выполняемого в повышенном эмоциональном состоянии, в изменяющихся ситуациях, при внешних противодействиях [4, С. 328].

По данным Ю.М. Макарова, Н.В. Лутковой, Л.Н. Мининой подвижные игры используются в

ППФП вместе с другими средствами в целях развития наиболее значимых физических качеств для конкретной профессии. Вместе с тем, при выборе подвижных игр обязателен учет профессиограммы труда будущих специалистов в целях достижения соответствия формируемых навыков требуемым физическим качествам и психофизиологическим функциям организма, что позволяет осуществить профилактику заболеваний. Также в процессе игры приобретаются навыки выработки коллективных решений, которые будут востребованы в последующей трудовой деятельности [2, С. 26].

Следовательно, подвижные игры для юношей и девушек 15-16 лет должны быть направлены на развитие и совершенствование физических и координационных качеств, закрепление определенных навыков прикладного характера. Игра выступает одновременно и средством, и методом развития не только физической природы человека, но и формирования его как социально активной личности. Таким образом, по мнению Л.Д. Назаренко, подвижные игры занимают ведущее место среди других средств физического воспитания в силу своего происхождения, специфики, потребности человека в подготовке к предстоящей профессиональной деятельности [3, С. 32].

Кроме того, в играх участвуют самые различные психические процессы: воображение, мышление, память, внимание. Любые игры насыщены положительными эмоциями, они требуют проявления инициативы, развивают творческие способности занимающихся. Игровая деятельность – многоплановые, разносторонние, часто неожиданные ситуации, преодоление которых требует от играющих выбора соответствующих способов решения поставленной игровой цели. На наш взгляд, обязательным компонентом подвижных игр должна быть эмоциональная насыщенность игровых действий. Без положительных эмоций, без удовольствия нет игры. Учащийся не может не испытывать удовольствия в связи с процессом игры или в связи с ее результатом.

Как отмечают Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов, для поддержания эмоционального тонуса и закрепления пройденного на уроке материала основную часть следует завершать подвижными играми и упражнениями с включением движений, разученных на уроке [4, С. 331].

По мнению Ю.М. Макарова, Н.В. Лутковой, Л.Н. Мининой, подвижные игры обеспечивают дальнейшее развитие координационных (быстроты перестроения двигательных действий, согласования, способностей к произвольному расслаблению мышц, вестибулярной устойчивости) и кондиционных (скоростно-силовых, скоростных, выносливости, гибкости) способностей. Подвижные игры позволяют вести подготовку к сдаче норм почти по всем упражнениям ОФП, легкой атлетике, гимнастике и другим видам спорта [2, С. 74].

При планировании подвижных игр необходимо руководствоваться: учебно-воспитательными задачами и средствами физического воспитания на каждом уроке, а также уровнем физической подготовленности занимающихся и условием проведения занятий (зал - гимнастика, баскетбол, волейбол; стадион на открытом воздухе – легкая атлетика, кроссовая подготовка). Перед планированием поурочных планов следует проанализировать содержание каждой игры с педагогической точки зрения. Это необходимо для того, чтобы правильно согласовать их с задачами и другими средствами урока.

Предлагаемые игры сгруппированы по основным видам (легкая атлетика, гимнастика, баскетбол, волейбол, кроссовая подготовка) современного программного материала и соответствуют базовому учебному плану уроков физической культуры в МОАУ СОШ с УИОП № 37 города Кирова. Хотя, стоит отметить, что в программе физического воспитания учащихся 10-11 классов подвижных игр нет. Выбор подвижных игр зависел от содержания программного учебного материала уроков физического воспитания в профильных медико-биологических классах и распределения их по учебным четвертям.

Подвижные игры проводились в конце основной части урока и соответствовали определенному разделу программы. Каждая игра проводилась два урока подряд и в течение двух лет обучения не повторялись. Всего проведено 64 подвижные игры (легкая атлетика – 14, гимнастика – 12, баскетбол – 14, волейбол – 12, кроссовая подготовка – 12).

Подвижные игры проводились в конце основной части урока и соответствовали определенному разделу программы. Каждая игра проводилась два урока подряд и в течение двух лет обучения не повторялись. Всего проведено 64 подвижные игры (легкая атлетика – 14, гимнастика – 12, баскетбол – 14, волейбол – 12, кроссовая подготовка – 12).

Таблица 1

Тематический план-график проведения подвижных игр в разделе легкая атлетика

Класс	Название игры	Номера уроков													
		3	4	6	7	9	10	12	15	16	18	19	21	22	24
10	1. Рывок за мячом	+	+												
	2. Шишки, желуди, орехи			+	+										
	3. Вызов номеров					+	+								
	4. Посадка картофеля							+	+						
	5. Мяч соседу									+	+				
	6. Последняя пара беги											+	+		
	7. Вороны, воробьи													+	+
11	1. Пустое место	+	+												
	2. Чехарда			+	+										
	3. Сороконожка					+	+								
	4. Кто выше?							+	+						
	5. Эстафета по кругу									+	+				
	6. Метко в цель											+	+		
	7. Сумей догнать													+	+

Выше перечисленные игры развивают быстроту реакции, координацию движений, взрывную силу, скоростно-силовые способности, прыжковую выносливость, внимание. Совершен-

ствуют точность, механизм управления пространственными и временными параметрами движений. Формируют глазомер, активизируют внимание.

Таблица 2

Тематический план-график проведения подвижных игр в разделе гимнастика

Класс	Название игры	Номера уроков											
		27	28	30	31	33	34	36	37	39	40	42	45
10	1. Борьба за палку	+	+										
	2. Перетягивание через черту			+	+								
	3. Три, тринадцать, тридцать					+	+						
	4. Салки с позами							+	+				
	5. Мяч под веревкой									+	+		
	6. Передай соседу											+	+
11	1. Построить мост	+	+										
	2. Перетягивание каната			+	+								
	3. Подвижный ринг					+	+						
	4. Лабиринт							+	+				
	5. Бег пауков									+	+		
	6. Пятнадцать передач											+	+

Игры из раздела гимнастики развивают ловкость, воспитывают культуру движений, совершенствуют умения правильно использовать силы инерции при относительно небольшой затрате мышечной энергии. Формируют силу мышц рук, туловища и плечевого пояса в различных условиях

опоры, направлены на способность сохранять равновесие. Совершенствуют умение управлять амплитудой и согласованностью действий при движениях тела, повышают эластичность мышц. Развивают ориентировку в пространстве, вестибулярную устойчивость и точность движений.

Таблица 3

Тематический план-график проведения подвижных игр в разделе баскетбол

Класс	Название игры	Номера уроков													
		46	48	49	50	52	53	55	56	58	59	61	62	64	65
10	1. Наперегонки с мячом	+	+												
	2. Не давай мяч водящему			+	+										
	3. Передал – садись					+	+								
	4. Попади в обруч							+	+						
	5. Вороны, воробы с ведением мяча									+	+				
	6. Погрузка арбузов											+	+		
	7. Баскетбольные эстафеты													+	+
11	1. Пять точек	+	+												
	2. Мяч в корзину			+	+										
	3. Нападают пятерки					+	+								
	4. Дриблинг в круге							+	+						
	5. Пятнашки с мячом									+	+				
	6. Борьба за мяч											+	+		
	7. Командные очки													+	+

Подвижные игры, на уроках баскетбола, родственны ему по двигательной структуре. Существенной особенностью игр является возможность избирательного воздействия на развитие физиче-

ских качеств и совершенствование необходимых двигательных навыков. Игры способствуют развитию ощущений и восприятий, помогают оценивать двигательные действия во всех взаимосвязях.

Таблица 4

Тематический план-график проведения подвижных игр в разделе волейбол

Класс	Название игры	Номера уроков											
		67	68	70	71	73	74	76	77	79	80	82	83
10	1. По наземной мишени	+	+										
	2. Перестрелбол			+	+								
	3. Горячая картошка					+	+						
	4. У кого меньше мячей							+	+				
	5. Овладей мячом									+	+		
	6. Лапта волейболистов											+	+
11	1. Кто самый ловкий?	+	+										
	2. Волейбольная эстафета			+	+								
	3. Бомбардиры					+	+						
	4. Мяч капитану							+	+				
	5. Мяч над головой									+	+		
	6. Передача центральному											+	+

Подвижные игры с волейбольной направленностью развивают силу кистей рук, быстроту реакции, ориентировки и сокращения мышц, скоростно-силовые способности, специальную вынос-

ливость, ловкость и гибкость, умение пользоваться боковым зрением, быстроту перемещений в ответных действиях на сигналы, а также воспитывают умение дифференцировать мышечные усилия.

Тематический план-график проведения подвижных игр в разделе кроссовая подготовка

Класс	Название игры	Номера уроков													
		85	86	88	89	91	92	94	95	97	98	100	101		
10	1. Перекати поле	+	+												
	2. Перемена мест			+	+										
	3. Бег «пингвинов»					+	+								
	4. Вербочка под ногами							+	+						
	5. Встречная эстафета									+	+				
	6. Эстафета со скамейками											+	+		
11	1. По воздушной цели	+	+												
	2. Бег в обручах			+	+										
	3. Белые медведи					+	+								
	4. Челнок							+	+						
	5. Ловля цепочка									+	+				
	6. Салки со скакалкой											+	+		

Данные игры направлены на развитие выносливости, способности стойко переносить ощущение утомления. Оказывают комплексное воздействие на развитие функциональных возможностей и физических способностей, а также воспитывают умение согласовывать двигательные действия.

При применении подвижных игр в урочной форме в профильных медико-биологических классах решаются задачи:

– оздоровительные: подвижные игры оказывают благоприятное влияние на развитие и укрепление мышечной и нервной системы, повышают функциональную деятельность организма и вызывают у старшеклассников положительные эмоции. Также подвижные игры – хороший активный отдых после длительной умственной деятельности, что характерно именно для профильных классов, и особенно ценно проведение игр на протяжении 2 лет в программе ППФП.

– образовательные: игра оказывает большое воздействие на формирование личности: умение анализировать, сопоставлять, делать выводы. Элементарные двигательные навыки, приобретаемые в играх, легко перестраиваются при последующем, более углубленном изучении техники движений и облегчают ее овладение. Игры развивают способность адекватно оценивать пространственные и временные отношения. В данных классах важны игры с мелкими предметами, мячами, так как повышают кожно-тактильную и мышечно-двигательную чувствительность, совершенствуют двигательную функцию рук и пальцев, что важно в профессиональной деятельности медицинского работника.

– воспитательные: подвижные игры способствуют воспитанию физических качеств, которые развиваются в комплексе. Соревновательный характер игр вызывает проявление необходимых волевых качеств, физических способностей, решительности, упорства для достижения цели, а увле-

кательный игровой сюжет вызывает положительные эмоции. Занятия играми вырабатывают координированные, экономные и согласованные движения, игроки приобретают умения быстро войти в нужный темп и ритм работы, ловко и стремительно выполнять разнообразные двигательные задачи, проявляя при этом усилия и настойчивость, что немаловажно для будущих врачей.

Проводя подвижные игры, учителю необходимо руководствоваться принципами: воспитывающего обучения, сознательности и активности, систематичности и последовательности, наглядности, доступности и прочности. Также при разучивании новых игр придерживаться следующего: построение учащихся для объяснения и начала игры, название игры, пояснения содержания и хода игры, назначение (выбор) капитанов или водящих. При этом учитель должен руководить подвижной игрой, внимательно следить за процессом и при необходимости дозировать нагрузку по ходу игры. С этой целью применяются следующие методические приемы: изменения времени игры, количества повторений, размеров площадки, изменение числа команд, количества играющих, изменение исходных положений, количества препятствий, веса переносимых предметов. В заключение игры - обязательное подведение её итогов.

По нашему мнению, успех проведения игры зависит от очень многих причин, но самой главной их них является профессиональное мастерство учителя.

Общая характеристика двигательной деятельности участников игры определяется особенностями развития физических данных учащихся 10-11 классов. Большинство игр решает задачи по развитию профессионально важных физических качеств будущих медицинских работников. При этом подвижные игры носят ярко выраженный вспомогательный характер. Вместе с тем доступными и интересными для старшеклассников являются игры

повышенной трудности с большим количеством правил. Содержание таких игр составляют сложные взаимодействия и взаимоотношения всех участников. Также можно отметить, что игры с мячом на открытом воздухе приобретали у учащихся особую популярность.

Между тем, для каждой подвижной игры существовало оптимальное количество участников. Часть игр проводилась с девушками и с юношами отдельно. Смешанные составы участников использовались в играх с элементами игровых видов спорта. При этом до проведения игры с целью уравнивания шансов на победу устанавливались меньшие по трудности и сложности требования

для девушек. При этом необходимо учитывать, что физические возможности девушек в игровых действиях, требующих проявления силы, скорости, координацию движений и выносливости меньше, чем у юношей.

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать вывод, что благодаря большому разнообразию содержания игровой деятельности, всестороннему влиянию на организм и личность, подвижные игры способствуют решению важнейших педагогических задач и при правильном руководстве являются превосходным средством всестороннего развития человека и подготовке его к трудовой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Жуков, М.Н. Подвижные игры [Текст] : учеб. для студентов пед. вузов / М.Н. Жуков. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
2. Макаров, Ю.М. Теория и методика обучения базовым видам спорта. Подвижные игры [Текст] : учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / Ю.М. Макаров, Н.В. Луткова, Л.Н. Минина. – М. : Академия, 2013. – 272 с.
3. Назаренко, Л.Д. Оздоровительные основы физических упражнений [Текст] / Л.Д. Назаренко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 240 с.
4. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М. : Академия, 2000. – 480 с.

REFERENCES

1. Zhukov M.N. Podvizhnye igry: ucheb. dlja studentov ped. vuzov [Movable games]. Moscow: Akademija, 2002. 160 p.
2. Makarov Ju.M. Lutkova N.V., Minina L.N. Teorija i metodika obuchenija bazovym vidam sporta. Podvizhnye igry: uchebnik dlja studentov uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija [Theory and methodology of teaching basic sports. Movable games]. Moscow: Akademija, 2013. 272 p.
3. Nazarenko L.D. Ozdorovitel'nye osnovy fizicheskikh uprazhnenij [Wellness Exercise Basics]. Moscow: VLADOS-PRESS, 2002. 240 p.
4. Holodov Zh.K., Kuznecov V.S. Teorija i metodika fizicheskogo vospitanija i sporta: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ucheb. zavedenij [Theory and methodology of physical education and sport]. Moscow: Akademija, 2000. 480 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Т.Л. Караваева, старший преподаватель факультета физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: tatyana_karavaeva_0707@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9232-5352.

О.О. Караваева, студентка 4 курса факультета физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: olesya_karavaeva_0203@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

T.L. Karavaeva, Senior Lecturer of the School of Physical Culture, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: tatyana_karavaeva_0707@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9232-5352.

O.O. Karavaeva, 4th year student of the School of Physical Culture, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: olesya_karavaeva_0203@mail.ru.

УДК 376

Ольга Викторовна Каштанова

г. Тюмень

Татьяна Винальевна Сазанова

г. Тюмень

Формирование речеслухового восприятия у дошкольников с нарушением слуха

Акцент авторами сделан на изучение речеслухового восприятия дошкольников с нарушением слуха.

Цель исследования: анализ эффективности формирования речеслухового восприятия у дошкольников с нарушением слуха.

Научная новизна. Выявлены особенности речеслухового восприятия у дошкольников с нарушением слуха: дети «не слышат» звуков в слове, не осознают отношения между звуковыми элементами, не соотносят звук и букву; подменяют звуковой анализ слов буквенным; испытывают затруднения при различении на слух акустически похо-

жих фонем, заменяют их при произношении на созвучные парные глухие либо мягкие звуки, пропускают, переставляют звуки в словах.

Так же представлены результаты исследования особенностей формирования речеслухового восприятия у старших дошкольников с нарушением слуха.

Практическая значимость. Проанализированы результаты логопедической работы по формированию речеслухового восприятия у дошкольников с нарушениями слуха и оценка ее эффективности. Основные направления формирующей работы: обучение узнаванию неречевых и речевых звуков; развитие самоконтроля за произносительной деятельностью.

Определены условия педагогической работы, необходимые для успешного формирования речеслухового восприятия у дошкольников с нарушением слуха: подбор игр и упражнений, направленных на формирование восприятия на слух (речевого материала и неречевых звучаний); формирование самоконтроля произношения; применение дифференцированного и индивидуального подхода, использование инновационных методик.

Ключевые слова: восприятие, речеслуховое восприятие, звуковой анализ, дошкольники с нарушением слуха, коррекция, формирование.

Olga Viktorovna Kashtanova

Tyumen

Tatiana Vinalievna Sazanova

Tyumen

Formation for speech and hearing perception of preschool children with hearing disorders

The authors focus on the study for speech and hearing perception of preschool children with hearing disorders.

The purpose for the study: to analyze the effectiveness of speech and hearing perception formation in preschool children with hearing disorders.

Scientific novelty. The authors have discovered the features of speech-hearing perception for preschool children with hearing disorders. They are: children "do not hear" sounds in a word, do not realize the relationship between sound elements, do not correlate sound and letter; replace the sound analysis of words with letter; have difficulty distinguishing acoustically similar phonemes by ear, replace them with consonant paired deaf or soft sounds, skip, rearrange sounds in words.

The results of the research on the formation of speech-hearing perception in older preschool children with hearing disorders are also presented.

Practical significance. The results of speech therapy work on the formation of speech and hearing perception in preschool children with hearing disorders and assessment of its effectiveness are analyzed. The main directions of formative work: learning to recognize non-speech and speech sounds; development of self-control over pronouncing activities.

The conditions of pedagogical work necessary for the successful formation of speech and hearing perception in preschoolers with hearing disorders: selection of games and exercises aimed at forming listening (speech material and non-language sounds); and the development of self-checking pronunciation; the use of differentiated and individual approach, using innovative techniques.

Keywords: perception, speech-hearing perception, sound analysis, preschool children with hearing disorders, correction, formation.

Процесс речеслухового восприятия выступает в качестве сенсорной основы развития звуковой и смысловой стороны языка. В период дошкольного возраста развитие речеслухового восприятия особенно актуально, так как это один из чувствительных периодов развития мозга человека. Внимание специалистов и родителей к поиску подходов в развитии данного процессе, научно-обоснованная организация коррекционно-формирующей работы позволяет преодолевать трудности речевого развития ребенка, и в перспективе такие вторичные нарушения, как дисграфия и дислексия. Однако, несмотря на длительность срока изучения и разнообразие подходов к решению проблемы формирования речеслухового восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением слуха, она остается не полностью решенной с учетом современных подходов организации помощи данной категории детей [1].

Вопросы развития речеслухового восприятия для полноценного речевого развития ребенка неоднократно были отмечены исследователями, ра-

ботающими в области детской психологии и дошкольной педагогики (Б.Г. Ананьев, Е.Н. Белоус, Д.Б. Эльконин). В педагогике, дефектологии и логопедии проблемой становления и развития фонематического слуха, занимались такие авторы, как Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина, Л.М. Шипицына и др. Проблемы формирования речеслухового восприятия у детей с нарушениями слуха отражены в трудах таких авторов как В.И. Бельтюков, Р.М. Боскис, Л.А. Головниц, Е.Г. Речицкая.

Тем не менее, поиск эффективных форм и методов работы с дошкольниками по формированию у них речеслухового восприятия в современных условиях, с учетом современных направлений работы, остаётся актуальным. Дальнейших исследований требует вопрос организации коррекционной работы по данному направлению с детьми, имеющими кохлеарные импланты, а также активного включения в формирующий процесс родителей воспитанников, что, на сегодняшний день, доволь-

но узко представлено в современных источниках.

В период октября 2019 – марта 2020 года на базе МАДОУ детский сад № 134 города Тюмени, а также автономного учреждения социального обслуживания населения Тюменской области «Центр медицинской и социальной реабилитации «Пышма» было проведено исследование, участниками которого стали 6 детей старшего дошкольного возраста (4 девочки, 2 мальчика) с нарушением слуха и разным уровнем развития речи. Это дети с глубокой степенью нарушения слуха, которые родились слышащими, но затем потеряли слух и получившие кохлеарный имплант на третьем году жизни. Все участники исследования до эксперимента с 3-4 лет обучались в детском саду по Адаптированной основной образовательной программе для детей с нарушениями слуха и проходили курсы реабилитационной терапии в «Центре медицинской и социальной реабилитации «Пышма».

Цель исследования: анализ эффективности формирования речеслухового восприятия у дошкольников с нарушением слуха.

Задачи исследования:

1. Изучить уровень сформированности речеслухового восприятия у дошкольников с нарушением слуха на констатирующем и контрольном этапе.

2. Разработать логопедические мероприятия по формированию речеслухового восприятия у дошкольников с нарушением слуха.

3. Оценить эффективность логопедических по формированию речеслухового восприятия у дошкольников с нарушением слуха.

Для диагностики речеслухового восприятия использовались диагностические задания Н.И. Дьяковой [2], В.В. Коноваленко и В.С. Коноваленко [3], Н.М. Трубниковой [5], адаптированные для реализации с участниками исследования.

Исследование показало, что дети, участники исследования, часто ошибались при различении фонем, близких по способу и месту образования, затруднялись при определении необходимого звука на слух. При опознании фонем по слуху в ряду других звуков, слогов и слов пропускали нужные звуки. У них наблюдались нарушения слухового внимания, дети с трудом различали бытовые шумы и звуки речи. Низкий уровень фонематического слуха и фонематического восприятия заключался в нарушениях не только в восприятии нарушенных в произношении звуков, но и в правильно произносимых. Также трудности у дошкольников исследуемой группы вызывали задания, в которых им требовалось распознать звуки в слогах и словах, а также при разделении неправильного и правильного звучания слов.

Таким образом, четыре воспитанника исследуемой группы из шести «не слышат» звуков в слове, не осознают отношения между звуковыми элементами, не соотносят звук и букву. Все дети подменяют звуковой анализ слов – буквенным. В

связи с трудностями звукопроизношения детям сложно различать на слух акустически похожие фонемы, они произносят их неправильно, заменяя на созвучные парные глухие либо мягкие звуки, пропускают, переставляют звуки в словах. Проведенное исследование показало, что все дети исследуемой группы нуждаются в существенной коррекционно-формирующей работе по развитию у них фонематического восприятия.

По результатам исследования был разработан и реализован комплекс логопедических мероприятий по формированию речеслухового восприятия у дошкольников с нарушением слуха [4]. Основными направлениями формирующей работы явились: 1) Обучение узнаванию неречевых и речевых звуков. 2) Развитие самоконтроля за произносительной деятельностью.

Основой проведенной формирующей работы являлось проведение мероприятий, которые позволяли формировать у дошкольников навыки различать, опознавать и распознавать речевой материал только на слух, исключая зрение. В работе использовался дифференцированный и индивидуальный подход к участникам, что позволило решать следующие задачи: развивать навыки дифференциации фонем, дифференциации слогов, дифференциации неречевых звуков; а также проявлять внимание к звукам окружающего мира и звукам речи; развивать навыки элементарного звукового анализа и навыки различения слов, близких по своему звуковому составу.

Для данных детей подбирались дозировка заданий, чередование их видов, смена деятельности. Учебный материал соответствовал индивидуальным возможностям каждого воспитанника. С этой целью были составлены Индивидуальные образовательные маршруты, где кроме специальных занятий на развитие речеслухового восприятия были включены в занятия по всем разделам образовательной программы, в играх, в общении, при организации режимных моментов. Особое внимание уделялось занятиям по музыкальному воспитанию, где осуществляется систематическая работа по развитию слухового восприятия музыки. На занятиях по различным разделам программы речевой материал был направлен на слухозрительное восприятие, а небольшая часть знакомых слов и фраз являлась материалом для слуховой тренировки, т. е. предъявляется только на слух.

Для развития слухоречевого восприятия использовали методики:

– Развитие слухового восприятия неречевыми звучаниями в исследовательской деятельности «Звуки вокруг нас» – шумы, звуки природы, музыкальные.

– Развитие слухового восприятия речью: развитие слухового восприятия словами; различение звуко-слоговой структуры слова; различение ритмической структуры слова; различение целостных

речевых структур; развитие слухового восприятия текстами.

- Работа над выразительностью речи.
- Применение инноваций для развития речеслухового восприятия речи:

Здоровье сберегающие технологии (Динамические паузы, подвижные и спортивные игры, релаксация, гимнастика (пальчиковая, для глаз, дыхательная, динамическая, корректирующая). ТРИЗ-технологии (творческое решение исследовательских задач). Метод проектирования «Жизнь насекомых», «Животные Севера». Метод наглядного моделирования – Синквейн (позволяет ребёнку зрительно представить такие абстрактные понятия, как звук, слово, текст и научиться работать с ними). ИКТ-технологии использование тренажера «Полянка» с дидактическими играми, система обучения «EduTach» для распознавания на слух поставленной задачи и её выполнение, для звукоподражания, мотивации к занятиям. Педагогическая арт-терапия (вокалотерапия, сказкотерапия, музыкотерапия). Фонетическая ритмика (формирование произносительной стороны устной речи у детей с

нарушенным слухом, в том числе и после операции кохлеарной имплантации) [6].

- Взаимодействие с родителями детей, имеющих нарушения слуха (домашние задания, альбом заданий, буклеты, рекомендации, консультации и др.).

По результатам контрольного этапа были сделаны выводы об эффективности проведенной коррекционно-формирующей работы (результаты представлены на рисунке 1): общий уровень развития речеслухового восприятия у дошкольников с нарушением слуха значительно улучшился. Это позволило судить о том, что формирование речеслухового восприятия у дошкольников с нарушением слуха будет успешным при реализации следующих условий педагогической работы: подборе игр и упражнений, направленных на формирование восприятия на слух речевого материала и неречевых звучаний; формировании самоконтроля произношения; применении дифференцированного и индивидуального подхода, использовании инновационных методик. Полученные результаты могут быть использованы педагогами, работающими с дошкольниками с нарушением слуха по формированию у них речеслухового восприятия.

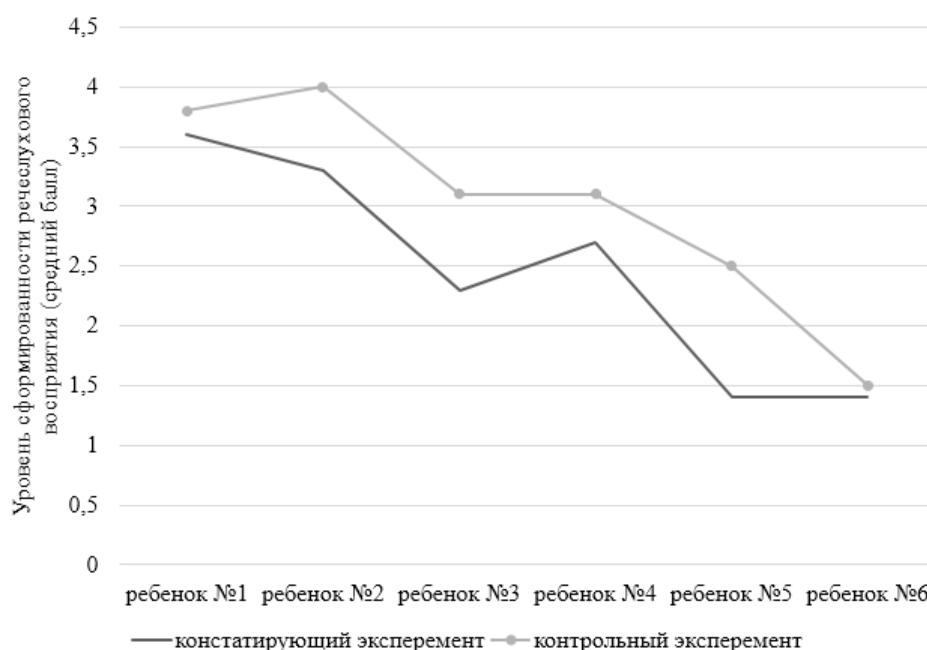


Рис. 1. Сравнительный уровень сформированности речеслухового восприятия у старших дошкольников с нарушением слуха

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Денисова, О.А. Личностно-ориентированная технология формирования навыков самоконтроля над произносительной стороной устной речи детей с нарушениями слуха дошкольного возраста с кохлеарным имплантом в условиях инклюзивного образования [Текст] / О.А. Денисова, В.Л. Казанская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 1 (62). – С. 76-80.
2. Дьякова, Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников [Текст] / Н.И. Дьякова. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.
3. Коноваленко, В.В. Экспресс-обследование звукопроизношения у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М. : Гном-Пресс, 2000. – 30 с.

4. Саблева, А.С. Логопедическая работа с глухими детьми после кохлеарной имплантации [Электронный ресурс] / А.С. Саблева // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – С. 160-164. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/2017_2/33.pdf. – 10.05.2020.
5. Трубникова, Н.М. Структура и содержание речевой карты [Текст] / Н.М. Трубникова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 51 с.
6. Яхнина, Е.З. Современные подходы к проектированию рабочих программ музыкально-ритмических занятий с глухими обучающимися [Электронный ресурс] / Е.З. Яхнина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 5. – С. 39-46. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41150715>. – 10.05.2020.

REFERENCES

1. Denisova O.A., Kazanskaja V.L. Lichnostno-orientirovannaja tehnologija formirovanija navykov samokontrolja nad proiznositel'noj storonoy ustnoj rechi detej s narushenijami sluha doshkol'nogo vozrasta s kohlearnym implantom v uslovijah inkluzivnogo obrazovanija [A personality-oriented technology for the formation of self-control skills over the pronunciation side of oral speech of children with preschool hearing disorders with a cochlear implant in an inclusive environment]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta [Vestnik ChSU]*, 2015, no. 1 (62), pp. 76-80.
2. D'jakova N.I. Diagnostika i korekcija fonematičeskogo vosprijatija u doshkol'nikov [Diagnosis and correction of phonemic perception in preschool children]. Moscow: TC Sfera, 2010. 64 p.
3. Konovalenko V.V., Konovalenko S.V. Jekspress-obsledovanie zvukoproiznošenija u detej doshkol'nogo i mladšego škol'nogo vozrasta [Rapid examination of sound pronunciation in children of preschool and primary school age]. Moscow: Gnom-Press, 2000. 30 p.
4. Sableva A.S. Logopedičeskaja rabota s gluhimi det'mi posle kohlearnoj implantacii [Elektronnyi resurs] [Speech therapy work with deaf children after cochlear implantation]. *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2017, no. 2, pp. 160-164. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2017_2/33.pdf (Accessed 10.05.2020).
5. Trubnikova N.M. Struktura i soderžanie rečevoj karty [The structure and content of the speech map]. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet, 1998. 51 p.
6. Jahnina E.Z. Sovremennye podhody k proektirovaniju rabočih programm muzykal'no-ritmičeskikh zanjatij s gluhimi obučajushhimsja [Elektronnyi resurs] [Modern approaches to designing work programs for musical rhythmic classes with deaf students]. *Vospitanie i obučenie detej s narushenijami razvitija [Education and training for children with developmental disabilities]*, 2019, no. 5, pp. 39-46. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41150715> (Accessed 10.05.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

О.В. Каштанова, студент, ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: kashtanowa.78@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-5934-0806.

Т.В. Сазанова, кандидат биологических наук, доцент, кафедра возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: t.v.sazanova@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-2825-9749.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

O.V. Kashtanova, Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: kashtanowa.78@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-5934-0806.

T.V. Sazanova, Ph. D. in Biology, Associated Professor of the Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: t.v.sazanova@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-2825-9749.

УДК 371

Алина Артемьевна Кляпышева
г. Тюмень
Оксана Александровна Овсянникова
г. Тюмень

Применение интегрированных уроков по изобразительному искусству у учащихся начальных классов в общеобразовательной школе

Представленная статья посвящена достаточно актуальной в современном образовании проблеме применения интегрированных уроков по изобразительному искусству у обучающихся начальных классов. Для развития целостной картины мира у младших школьников с точки зрения интеграции уроков, авторы уточнили понятие «интегрированный урок». Были выделены основные формы интегрированных уроков: предметно-образная; понятийная; деятельностная; концептуальная. Каждая форма описана относительно ее развивающих и интегрирующих возможностей. В статье представлены примеры интеграции уроков по изобразительному искусству с такими смежными учебными дисциплинами как технология, музыка и литературное чтение. Описаны методы, использованные в рамках интегрированных уроков: беседы, опроса, контраста и тождества, творческих заданий. Приведены примеры реализации данных методов в рамках интегрированных уроков по изобразительному искусству в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: интеграция, урок, интегрированный урок, пространственное мышление, предметно-образная форма, понятийная форма, деятельностная форма, концептуальная форма.

Alina Artemyevna Klyapysheva
Tyumen
Oksana Aleksandrovna Ovsyannikova
Tyumen

Using the integrated visual arts lessons for primary school students in secondary schools

This article is devoted to the problem of using integrated lessons in fine arts for primary school students, which is quite urgent in modern education. In order to develop a complete picture of the world for younger students in terms of integrating lessons, the authors clarified the concept of "integrated lesson". The main forms of integrated lessons were identified: subject-figurative; conceptual; activity; conceptual. Each form is described in relation to its developing and integrating capabilities. The article presents examples of integrating visual arts lessons with related academic disciplines such as technology, music, and literary reading. The methods used in integrated lessons are described: conversation, survey, contrast and identity, and creative tasks. Examples of implementation of these methods in the framework of integrated lessons in fine arts in secondary schools are given.

Keywords: integration, lesson, integrated lesson, spatial thinking, subject-image form, conceptual form, activity form, conceptual form.

Постановка проблемы.

На современном этапе развития художественного образования особую актуальность приобретает интеграция уроков по изобразительному искусству у детей, обучающихся в начальных классах, с целью формирования у них целостной картины мира, а также повышения качества исполнения творческой части работы на уроках изобразительного искусства. При интеграции уроков изобразительного искусства происходит использование потенциала нескольких учебных дисциплин, открываются дополнительные возможности для решения учебных и воспитательных задач, уплотнение количества информации в уроке и мыслительной деятельности учащихся по усвоению этой информации. Происходит показ огромных информационных ресурсов, которыми может пользоваться ученик, если установит интегрированные связи между учебными предметами.

Проблемой применения интегрированных уроков у младших школьников занимались многие исследователи и педагоги: Л.Н. Вавилова, Е.В. Криволапова, Я.А. Коменский, Н.М. Сокольникова [1; 2; 3; 4]. Все они давали свою трактовку понятия «интегрированный урок», тем не менее, существует необходимость уточнения данного понятия относительно развития целостной картины мира у обучающихся на уроках изобразительного искусства, а также поиск наиболее эффективных форм и методов применения интеграции на уроках по изобразительному искусству.

Изложение основного материала исследования.

Для решения данной проблемы мы изучили два неотъемлемых понятия «урок» и «интеграция».

По мнению Е.В. Криволаповой, точного определения «интеграция», с точки зрения методики нет нигде, но существует латинское слово «integratio», которое в переводе означает объединение в целом каких-либо частей, элементов. Исходя из данного определения, автор приводит понятие «интеграция» с точки зрения методики – это объединение в целое

разрозненных частей, глубокое взаимопроникновение, слияние в одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области [2].

Г.Е. Салошина и Н.Д. Давыденко дают следующее определение интеграции в обучении – это процесс установления связей между структурными компонентами содержания в рамках определённой системы образования с целью формирования целостного представления о мире, ориентированной на развитие и саморазвитие личности ребёнка [5].

Понятие «урок» ввел в дидактику великий педагог Я.А. Коменский. В его трактовке, урок – форма организации процесса обучения, при которой учебная работа проводится с группой учащихся постоянного состава; определенного уровня подготовки; в течение определенного времени по установленному расписанию [4].

Изучив данные понятия можно перейти к главному – интегрированный урок. Л.Н. Вавилова считает, что интегрированный урок – это особый вид урока, на котором обозначенная тема или проблема рассматриваются средствами двух или более учебных предметов, при котором осуществляются синтез и систематизация знаний и умений, что обеспечивает формирование у учащихся целостной картины мира [1].

Интегрированным урокам по изобразительному искусству присущи большие возможности. На таких уроках обучающиеся имеют возможность:

- получать глубокие и разносторонние знания;
- использовать материалы из различных предметов, абсолютно по-новому, осмысливая события и явления;
- формировать отличное умение переноса знаний между отраслями;
- формировать умение анализа и сравнения сложных процессов и явлений объективной действительности.

Проанализировав литературу по теме исследования, мы уточнили рабочее определение понятия

тия «интегрированный урок», на которое опирались в разработке форм и методов применения интеграции на уроках по изобразительному искусству у учащихся начальной школы.

Интегрированный урок мы трактуем как важную часть систематизации знаний, основанную на взаимодействии разных учебных дисциплин и различных видов искусства, которое позволяет успешно формировать у учащихся целостную картину мира, а также способствует освоению ими определенных компетенций.

С практической точки зрения нами были определены формы проведения интегрированных уроков по изобразительному искусству у младших школьников. Выявленные формы направлены на освоение теоретических знаний, на способность анализировать художественные произведения на основе их восприятия, а также на развитие пространственного мышления. Обратимся к рассмотрению форм интегрированных уроков изобразительного искусства.

Предметно-образная форма направлена на воссоздание более широкого и целостного представления об изучаемом предмете. Одной из проблем обучения учащихся начальных классов является то, что ученики мыслят конкретно и не всегда устанавливает внутреннюю взаимосвязь между предметом и образом, а также между сферой образного и логического мышления, что сказывается на их неумении представлять целостную картину мира. Они не могут в полном объеме высказывать свои впечатления и возникающие в голове образы и представления. Разные мыслительные задачи учащимся проще будет усваивать, опираясь на конкретные предметы или действия. Когда же учитель в свою очередь учитывает образность мышления младших школьников, он применяет большое количество наглядных пособий, раскрывает содержание самых разных понятий на ряде конкретных примеров. Благодаря наглядным примерам у учащихся формируется мотивационно-побудительный уровень общения, который способствует появлению интереса к учебе и взаимодействию между учениками: рассуждениям, беседам.

Понятийная форма предполагает проведение феноменологического анализа явления, составляющего данное понятие и выработку словарного поля понятия. Именно посредством изучения тех или иных понятий у обучающихся складываются связи отношения явлений, происходит расширение среды познания, что позволяет сформировать целостную картину мира у каждого ребенка. Благодаря понятийному мышлению наступает развитие самовосприятия, самонаблюдения, собственного мира переживаний. Помимо знания о каком-либо явлении у обучающихся расширяется кругозор о том, что находится вокруг изученного понятия.

Деятельностная форма направлена на проведение процедуры обобщения способов деятельно-

сти, переноса и их применения в новых условиях. Она позволяет ученикам пропускать через свой опыт, эмоции и переживания всю практическую деятельность, которая в дальнейшем запомнится на всю жизнь. Развивается очень важная способность для каждого человека – самоорганизация. Учащиеся всегда с интересом вовлечены в процесс практической деятельности. Они становятся маленькими исследователями, что способствует появлению мотивации к решению тех или иных учебных задач.

Концептуальная форма включает в себя разработку новых идей, предложений, способов решения данной проблемы. Дети учатся формировать свою собственную точку зрения, высказывать мнение, а также слушать, уважать и принимать сторонние предположения и идеи. Благодаря применению концептуальной формы учащиеся смогут рассуждать друг с другом, рождать новые, оригинальные и творческие решения учебных задач. Каждый ученик проявляет себя как отдельную и развивающуюся личность.

Интегрировать изобразительное искусство можно с самыми разными учебными дисциплинами. Нами было разработано несколько примеров интегрированных уроков.

1. *Урок технологии и изобразительного искусства для учащихся четвертого класса. «Лоскутная мозаика».*

В первую очередь необходимо дать детям немного сведений из истории зарождения лоскутного шитья, его видах и использовании. Ученикам представляется презентация материала, чтобы они не только слушали, но и визуально могли запомнить виды лоскутного шитья. Затем предлагается материал о законах цветового круга и композиции. Путем устного опроса и беседы можно узнать, что ученики помнят о цветовом круге и законах композиции. Совместно с учащимися на доске составляется цветовой круг. После повторения теории, ученики начинают практическую работу. Они изготавливают эскиз своей предстоящей работы, выбирают цвета, прорабатывают узор. По заготовленному эскизу дети делают небольшую лоскутную работу.

На таком уроке будут задействованы такие формы как: предметно-образная, деятельностная и концептуальная. А также методы: презентации, беседы, опроса, творческого задания.

2. *Урок музыки и изобразительного искусства для учащихся в третьем классе. «В мире чувств»*

Учащимся предлагается прослушать отрывок из классического музыкального произведения Петра Ильича Чайковского, взятого из цикла «Времена года» пьесе «Осенняя песня». Далее они рассматривают предложенную им картину Исаака Ильича Левитана «Золотая осень». Детям необходимо соотнести музыку и картину и объяснить, почему именно к данной работе подобрана та или иная композиция. Вопросы:

1. Какие чувства у вас вызвала пьеса П.И. Чайковского «Осенняя песня». Совпали ли они с чувствами от просмотра картины И.И. Левитана «Золотая осень»?

2. Были ли какие-то резкие переходы в музыке? А в картине?

3. На ваш взгляд, что связывает эти два произведения?

После ответов на вопросы учащимся можно доступно объяснить на примере картины и музыки понятие «контраст».

На данном уроке задействована концептуальная форма урока. Используются методы: контраста и тождества, беседы.

3. Урок литературного чтения и изобразительного искусства для учащихся второго класса. «Мой любимый герой».

Заранее учащимся дается задание прочитать русскую народную сказку «Морозко». В начале урока с учениками нужно обсудить, что они прочитали. В ходе беседы они смогут выразить свои чувства и эмоции. Так же учащимся задаются вопросы о событиях из сказки:

1. Сколько дочерей было у мачехи?

2. Куда велела старуха увести старику свою дочь?

3. Кто такой Морозко?

4. Почему Морозко не заморозил несчастную девочку?

5. Кто ваш любимый герой из прочитанной сказки? Далее детям предлагается нарисовать своего любимого героя из прочитанного произведения.

На данном уроке использованы такие формы как: деятельностная, предметно-образная. Задействованы методы: беседы, опроса, самостоятельной работы учеников.

Выводы.

Проанализировав литературу и рассмотрев разные определения понятий «интеграция», «урок», мы уточнили рабочее определение «интегрированный урок». Выявленные и описанные формы и методы применения интегрированных уроков у младших школьников могут быть достаточно эффективны, так как способствуют развитию целостной картины мира, развитию способности анализировать художественные произведения на основе их восприятия, а также создавать творческие продукты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вавилова, Л.Н. Интегрированный урок: особенности, подготовка, проведение [Электронный ресурс] / Л.Н. Вавилова // Образование, карьера, общество. Педагогическая копилка. – 2017. – № 3 (54). – С. 46-50. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/integririvannyy-urok-osobennosti-podgotovka-provedenie>. – 01.05.2020.
2. Криволапова, Е.В. Интегрированный урок как одна из форм нестандартного урока [Электронный ресурс] / Е.В. Криволапова // Инновационные педагогические технологии : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). – Казань : Бук, 2015. – С. 113-115. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/7921/>. – 02.05.2020.
3. Коменский, Я.А. Педагогическое наследие [Электронный ресурс] / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци ; сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с. – Режим доступа: http://narodnoe.org/old/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm. – 02.05.2020.
4. Сокольникова, Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе [Электронный ресурс] / Н.М. Сокольникова. – М. : Академия, 1999. – 368 с. – Режим доступа: <https://obuchalka.org/2014082479677/izobrazitelnoe-iskusstvo-i-metodika-ego-prepodavaniya-v-nachalnoi-shkole-sokolnikova-n-m-1999.html>. – 02.05.2020.
5. Салошина, Г.Е. Интеграция в обучении [Электронный ресурс] / Г.Е. Салошина, Н.Д. Давыденко // Открытый урок : фестиваль пед. идей. – М. : Первое сентября, 2003-2020. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/571770/>. – 02.05.2020.

REFERENCES

1. Vavilova L.N. Integririvannyj urok: osobennosti, podgotovka, provedenie [Elektronnyi resurs] [Integrated lesson: features, preparation, conduct]. *Obrazovanie, kar'era, obshchestvo. Pedagogicheskaja kopilka [Education, career, society. Pedagogical bank]*, 2017, no. 3 (54), pp. 46-50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integririvannyy-urok-osobennosti-podgotovka-provedenie> (Accessed 01.05.2020).
2. Krivolopova E.V. Integririvannyj urok kak odna iz form nestandartnogo uroka [Elektronnyi resurs] [Integrated lesson as a form of non-standard lesson]. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', maj 2015 g.). [Innovative pedagogical technologies]*. Kazan': Buk, 2015, pp. 113-115. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/7921/> (Accessed 02.05.2020).
3. Komenskij Ja.A., Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestalocci I.G. Pedagogicheskoe nasledie [Elektronnyi resurs] [Pedagogical heritage]. Klarin V.M. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1989. 416 p. URL: http://narodnoe.org/old/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm (Accessed 02.05.2020).
4. Sokol'nikova N.M. Izobrazitel'noe iskusstvo i metodika ego prepodavaniya v nachal'noj shkole [Elektronnyi resurs] [Fine art and methods of teaching it in primary school]. Mjscow: Akademija, 1999. 368 p. URL: <https://obuchalka.org/2014082479677/izobrazitelnoe-iskusstvo-i-metodika-ego-prepodavaniya-v-nachalnoi-shkole-sokolnikova-n-m-1999.html> (Accessed 02.05.2020).
5. Saloshina G.E., Davydenko N.D. Integracija v obuchenii [Elektronnyi resurs] [Learning Integration]. *Otkrytyj urok: festival' ped. idej [Public lesson]*. Moscow: Pervoe sentjabrja, 2003-2020. URL: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/571770/> (Accessed 02.05.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.А. Кляпышева, студент 2 курса, направление подготовки «Педагогическое образование» профиль «Изобразительное искусство», ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: aklyapysheva@bk.ru, ORCID: 0000-0002-7736-924X.

О.А. Овсянникова, кандидат педагогических наук, доцент заведующий кафедрой искусств, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: sergeiovsiannikov@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1999-8360.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.A. Klyapysheva, 2-year Student, training directions "Pedagogical education" profile "Fine art", Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: aklyapysheva@bk.ru, ORCID: 0000-0002-7736-924X.

O.A. Ovsyannikova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Arts, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: sergeiovsiannikov@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1999-8360.

УДК 371

Ольга Михайловна Коморникова

г. Шадринск

Екатерина Игоревна Попова

г. Шадринск

Проблемы развития дистанционного образования в России

В статье рассматривается современная ситуация развития дистанционного образования в России. Наша страна вынуждена догонять мировых лидеров в этой сфере, развивать дистанционные технологии в более сжатый период времени. Этот процесс имеет ряд трудностей: коммуникативные, учебные, мотивационные, организационные, технические. В статье рассмотрены формы дистанционного обучения, которые применялись в период пандемии коронавируса, положительные и отрицательные стороны дистанционного обучения. Выделены проблемы, с которыми столкнулись как преподаватели, так и обучающиеся при проведении занятий в дистанционной форме. Сделан вывод, о том, что дистанционное образование будет более эффективным, если будут разработаны методики и технологии, учитывающие традиции российского образования.

Ключевые слова: дистанционное образование, традиционное образование, коммуникативные трудности, технические трудности, информационные технологии, образовательная платформа, дистанционное обучение.

Olga Mikhailovna Komornikova

Shadrinsk

Ekaterina Igorevna Popova

Shadrinsk

Problems of distance education development in Russia

The article discusses the current situation of the development of distance education in Russia. Our country is forced to catch up with world leaders in this area, to develop remote technologies in a more compressed period of time. This process has a number of difficulties: communicative, educational, motivational, organizational, technical. The article discusses the forms of distance learning that were used during the coronavirus pandemic, the positive and negative aspects of distance learning. The problems that both teachers and students encountered during the remote classes were highlighted. It is concluded that distant education will be more effective if methods and technologies are developed that take into account the traditions of Russian education.

Keywords: distant education, traditional education, communication difficulties, technical difficulties, information technologies, educational platform, distance learning.

Дистанционное обучение является одним из наиболее быстро развивающихся секторов высшего образования. Развитие цифровых информационных и коммуникационных технологий позволяет дистанционному образованию конкурировать с традиционной моделью. Отметим, что практика дистанционного обучения в западных странах имеет более глубокие традиции, чем в России. Если в самом начале развития оно было задумано для того, чтобы люди, уже получившие очное образование, повышали свою квалификацию, то в настоящее время его используют для обучения на дому

при ограниченных физических возможностях, при наличии рекомендаций от медиков и психологов и по другим причинам. Следовательно, с появлением более мощной техники, возможности дистанционного образования значительно расширились.

В России из-за политических и экономических преобразований были пропущены некоторые промежуточные этапы его развития и наибольшее развитие получил самый передовой – обучение по сети Интернет. В нашей стране до сих пор нет однозначного толкования сущности данного вида обучения. Например, его оценивают как разновид-

ность традиционного заочного обучения, но с применением новых информационных технологий, или же как новую, современную форму образовательного процесса [2, С. 131].

Пандемия коронавируса стала новым вызовом для современного общества и с новой силой обострила значимость вопроса определения места и роли дистанционного обучения в системе российского образования с учетом его традиций, например, характерной для нашей страны более тесной связи преподавателя и студента.

В целом, формы дистанционного обучения допускаются законодательством РФ даже без введения ограничений и запретов из-за неблагоприятной эпидемиологической ситуации. В обычных условиях его можно использовать для обучения на дому при ограниченных физических возможностях (например, при инвалидности), при наличии рекомендаций от медиков и психологов, по иным причинам. В период пандемии коронавируса дистанционная форма обучения является единственной возможной и лучшей формой получения знаний, как среди школьников, так и студентов.

Еще до возникновения настоящей ситуации государством выделялись средства для создания образовательных платформ и иного обеспечения возможности дистанционного обучения. Однако, этого оказалось недостаточно. Значительная часть школ и педагогов не готова к такому формату работы. В системе высшего образования ситуация обстоит несколько лучше. Многие вузы уже имеют свою электронную площадку, на которой реализуется электронная форма обучения, но до недавнего времени она не была так востребована. Однако и на этом уровне оценка перспектив развития дистанционного образования неоднозначна. Проведенные исследования показывают, что студенты, обращаясь к дистанционной форме, руководствуются, прежде всего, возможностью совмещения учебы и работы, территориальным, временным и материальным факторами, при этом качество образования для них не имеет существенного значения [2, С. 131]. С другой стороны, недостаточная разработанность методик и технологий, слабое понимание механизмов освоения знаний и навыков в данном формате также не способствуют росту качества образовательных услуг.

Спектр проблем, которые обнажились в результате резкого перехода к дистанционному формату обучения, довольно широк – это и коммуникативные, учебные, организационные, технические трудности.

Большинство преподавателей не были профессионально подготовлены к дистанционной форме обучения. Обучающиеся также не были готовы к работе в данном формате – сложности возникают вследствие их индивидуальных особенностей, условий обучения, умения использовать компьютерные технологии и Интернет-ресурсы. В настоящее время не существует дистанционных программ, которые

учитывали бы определенные индивидуальные особенности каждого обучающегося.

Особо отметим наличие коммуникативных проблем при дистанционном взаимодействии. С одной стороны, в настоящее время отмечаются коренные изменения вида коммуникаций: происходит замена традиционных взаимодействий на телекоммуникационные средства, которые осуществляют доставку обучаемым основного объема изучаемого материала и обеспечивают интерактивное общение обучаемых и преподавателей в учебном процессе [3, С. 34]. С другой стороны, всплеск проявлений агрессии, радикализма в современном обществе как раз является следствием коммуникативных проблем и напоминает нам о том, что нужно очень осторожно и обоснованно внедрять в нашу образовательную практику новые технологии.

Технические сложности проявляются в ограниченном доступе к Интернету и качестве связи, отсутствии необходимого оборудования. Но все же те обучающиеся, которые имеют современное качество связи по Интернету, могут работать с Web-сайтами с объемной графикой, хорошим качеством аудиоинформации и даже с небольшим количеством видеоматериалов. Немаловажное значение имеет и место, откуда можно выйти в Интернет, бывает часто, что оно не приспособлено для учебы. Помимо этого, во многих местах доступ в Интернет с целью дистанционного обучения возможен, но работа в Интернете будет причинять беспокойство окружающим или наоборот – окружающие будут мешать сосредоточиться [4, С. 202].

В Шадринском государственном педагогическом университете еще до ведения дистанционного обучения студенты и преподаватели пользовались специальной платформой – ЭИОС (электронная информационно-образовательная среда), где у студента есть личный кабинет, заходя в который сразу фиксируется время, когда он заходил, отображаются курсы, которые надо изучить, размещены задания, результаты выполнения которых отправляются в этой же системе. Информационные ресурсы курса можно изучать непосредственно на компьютере, либо сохранить на локальный компьютер для печати и дальнейшего ознакомления. Интерактивные элементы (задания различных типов, тесты) позволяют акцентировать внимание студентов на отдельных фрагментах изучаемого материала, проверить уровень знаний. По окончании курса выставляется общая оценка. В связи с этим в вузе не было каких-либо затруднений при переходе на дистанционную форму обучения студентов.

Дистанционное обучение невозможно без эффективной обратной связи между студентами и преподавателем. Но поскольку специализированные образовательные платформы не готовы обеспечивать ожидаемый от них функционал, то для коммуникации между педагогами и учащимися

используются более привычные социальные сети, в частности, «ВКонтакте». Социальной сетью для занятий в период самоизоляции воспользовались, как преподаватели высших, так и средних учебных заведений и учителя школ. В ней можно создать совместные диалоги студентов и преподавателей и проводить занятия. В зависимости от направления обучения количество таких диалогов – от 8 до 10. В назначенное, например, время, которое совпадает с фактическим расписанием пар – студенты выходят на связь онлайн. Преподаватели фиксируют посещение и присылают лекционный материал или разъясняет задания. Кроме того, становятся возможным проведение индивидуальных консультаций, общение в чат-режиме и режиме форума, когда каждый участник курса может высказаться по любому вопросу предложенной темы [1, С. 6].

Сделать это можно по-разному – от голосовых до текстовых сообщений. Несомненно, что без зрительного и личного контакта информация воспринимается по-другому. Поэтому многие преподаватели использовали готовые программы, такие, например, как «Zoom» и «Discord», которые позволяют организовать онлайн-конференции, трансляции, видео-занятия, что явилось отличным сервисом для дистанционного обучения. Конечно трудности возникают и здесь. т.е. не всегда возможна быстрая обратная связь, например, «подключился к

беседе» – это еще не значит, что студент готов выполнить или выполняет задание, четко его усвоил. Тем не менее, в таком режиме в учебном диалоге сохраняется вся переписка, и студент, пропустивший пару, сможет позже просмотреть и усвоить материал.

В интернете для небольших групп можно организовывать онлайн-занятия или конференции. Это позволяет преподавателю видеть и слышать обучающихся, проводить, например, мозговой штурм, а не только выполнять задания.

Таким образом, в период пандемии дистанционная форма обучения показала, как положительную сторону, так и проблемную, обострились и ранее существовавшие дискуссии относительно ее эффективности. Тем не менее, развитие дистанционного образования является мировым трендом, поэтому перспективной станет разработка методик и технологий с учетом традиций российского образования, ориентированного, в частности, на более тесные контакты педагогов и учащихся.

В перспективе дистанционное обучение вполне может конкурировать с традиционными формами. Можно применять его не только для заочной формы обучения, но и для реализации курсов повышения квалификации и т. д. В ближайшие годы, вполне возможно, что результаты дистанционного обучения превзойдут результаты аудиторного.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Преимущества и возможности использования дистанционных технологий средствами среды Moodle в контексте смешанного обучения [Текст] / С.В. Булганина, Т.Е. Лебедева, Т.П. Хозерова, А.А. Шкунова // *Наукоеведение : Интернет-журн.* – 2014. – № 5 (24). – С. 1-24.
2. Заборова, Е.Н. Дистанционное обучение: мнение студентов [Текст] / Е.Н. Заборова, И.Г. Глазкова, Т.Л. Маркова // *Социологические исследования.* – 2017. – № 2. – С. 131-139.
3. Киян, И.В. Анализ зарубежного опыта дистанционного обучения [Текст] / И.В. Киян // *Энергобезопасность и энергосбережение.* – 2010. – № 6. – С. 32-36.
4. Коняева, Е.А. Дистанционное образование и его педагогические принципы [Текст] / Е.А. Коняева, Е.В. Прокопенко // *Всероссийская студенческая научно-практическая конференция «Актуальные проблемы образования: позиция молодых» : материалы Всерос. науч.-практ. конф.* – Челябинск : Золотой феникс, 2016. – С. 202-204.

REFERENCES

1. Bulganina S.V., Lebedeva T.E., Hozerova T.P., Shkunova A.A. Preimushhestva i vozmozhnosti ispol'zovaniya distancionnyh tehnologij sredstvami srede Moodle v kontekste smeshannogo obuchenija [Advantages and possibilities of using distance technologies using the Moodle medium in the context of blended learning]. *Naukovedenie: Inter-net-zhurn. [Science]*, 2014, no. 5 (24), pp. 1-24.
2. Zaborova E.N., Glazkova I.G., Markova T.L. Distancionnoe obuchenie: mnenie studentov [Distant education: students' opinion]. *Sociologicheskie issledovaniya [Social studies]*, 2017, no. 2, pp. 131-139.
3. Kijan I.V. Analiz zarubezhnogo opyta distancionnogo obuchenija [Analysis of foreign experience in distant education]. *Jenrgobezopasnost' i jenrgosberezenie [Energy security and energy saving]*, 2010, no. 6, pp. 32-36.
4. Konjaeva E.A., Prokopenko E.V. Distancionnoe obrazovanie i ego pedagogicheskie principy [Distant education and its pedagogical principles]. *Vserossijskaja studencheskaja nauchno-prakticheskaja konferencija «Aktual'nye problemy obrazovaniya: pozicija molodyh» : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. [All-Russian student scientific-practical conference "Actual problems of education: the position of young people"]*. Cheljabinsk: Zolotoj feniks, 2016, pp. 202-204.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

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

УДК 376

Юлия Григорьевна Короткова

г. Киров

Наталья Николаевна Шешукова

г. Киров

К проблеме коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы

В статье поднимается проблема коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы. Рассматриваются позиции разных авторов, которые занимались данной проблематикой. Благодаря их исследованиям известно, что уровень развития навыков словообразования и словоизменения у детей с данным речевым нарушением находится на низком уровне, что в свою очередь ведет к нарушениям и письменной речи, в частности аграмматической дисграфии. При анализе работ логопедов, установлено так же, что у этих детей отмечаются ошибки и на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.

В статье представлены результаты собственного экспериментального исследования, которое было посвящено изучению проявлений аграмматической дисграфии у современных младших школьников общеобразовательной школы. Сделаны выводы и обобщения, даны конкретные рекомендации логопедам по работе с данной категорией школьников.

Ключевые слова: аграмматическая дисграфия, младшие школьники, коррекция, словообразование, словоизменение.

Yulya Grigorievna Korotkova

Kirov

Natalya Nikolaevna Sheshukova

Kirov

To the problem of agrammatical dysgraphia correction in primary school children of secondary comprehensive school

The article raises the problem of agrammatical dysgraphia correction in primary school children of secondary comprehensive school. We examine the positions of various authors who have dealt with this issue. Thanks to their research, it is known that the level of development of word formation and word modification skills in children with this speech disorder is at a low level, which in turn leads to disorders in writing, in particular agrammatical dysgraphia. Analyzing the work of speech therapists, it was also found that these children have different mistakes at the level of words, phrases, sentences and text.

The article presents the results of our own experimental research, which was devoted to the study of the demonstrations of agrammatical dysgraphia in modern primary school students. Conclusions are made, specific recommendations are given to speech therapists to work with this category of schoolchildren.

Keywords: agrammatical dysgraphia, younger students, correction, word formation, inflection.

С каждым годом количество детей с дисграфией увеличивается [5].

Существует множество исследований по изучению дисграфии в то время, как исследованию аграмматической дисграфии уделяется недостаточно внимания [1].

Коррекция аграмматической дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы занимает важное место в практической логопедической работе. Особенности познавательной сферы и индивидуально-психологических характеристик детей считаются значимыми аспектами для проведения специальной предварительной деятельности, отбора

и последовательности применения иллюстративного материала, способов коррекционной деятельности. Диагностический материал и способы коррекционной деятельности становятся неактуальными и призывают внесения конкретных поправок и добавлений. Помимо этого, одной из актуальных задач логопедии является поиск оптимальных путей преодоления аграмматической дисграфии. Непосредственно по этим причинам вопрос коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы считается важным [4].

Особенности коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников общеобразова-

тельной школы изучали Р.И. Лалаева, А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова, Ж.Т. Рахимова, И.К. Колповская, Е.В. Мазанова, И.Н. Садовникова и другие [2].

Младшие школьники с аграмматической дисграфией имеют недоразвитие лексико-грамматического строя речи, несформированность морфологических и синтаксических обобщений, что в письменной речи отражается в нарушении смысловых и грамматических связей между предложениями и в искажении морфологической структуры слов [6].

Наиболее ярко аграмматическая дисграфия проявляется к окончанию обучения в начальной школе, когда морфологический принцип письма становится более значимым [3].

Экспериментальное исследование проводилось с целью выявления особенностей аграммати-

ческой дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №16 города Кирова. В исследовании приняли участие 10 учащихся с аграмматической дисграфией.

Для исследования были взяты материалы из методики Т.А. Фотековой. Данная методика направлена на изучение речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов.

Первый блок методики состоит из четырёх заданий, направленных на исследование навыков образования существительных суффиксальным способом, относительных, качественных, притяжательных прилагательных. Результаты нашего исследования представлены на рисунке 1.

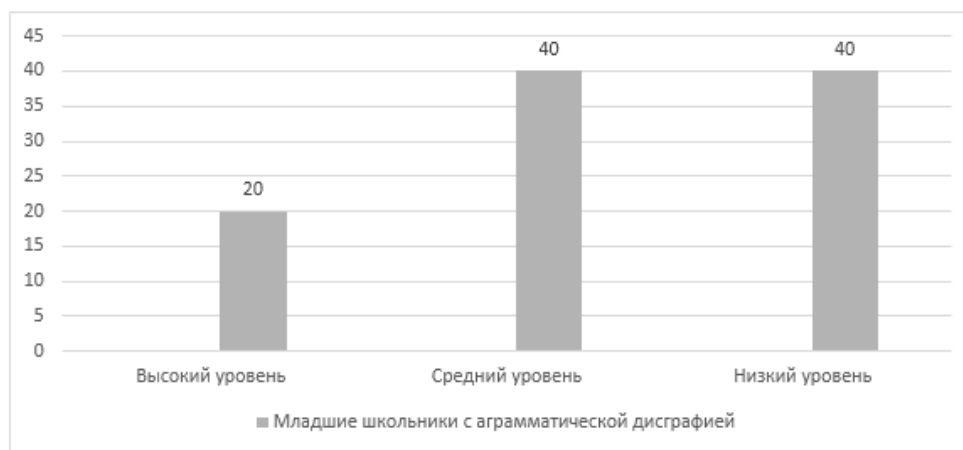


Рис. 1. Результаты исследования навыка словообразования при аграмматической дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы по первому блоку заданий (%)

Из рисунка 1, видно, что 20 % (2 чел.) младших школьников общеобразовательной школы с аграмматической дисграфией на высоком уровне справляются с образованием новых слов. Это говорит о том, что дети выполнили задание правильно. Остальные 40% (4 чел.) испытуемых получили баллы, соответствующие среднему уровню развития навыка словообразования. У детей отмечается небольшое количество сочетаний дизорфографических и дисграфических ошибок, интенсивная стимулирующая помощь логопеда позволяет исправить лишь отдельные из них. Дети образуют слова несвойственным для русского языка способом. В группу с низким уровнем попали 40% (4 чел.) младших школьников общеобразовательной школы. Отмечаются стойкие дисграфические ошибки в большинстве слов, стимулирующая помощь взрослого неэффективна. Среди ошибок можно встретить, например, (при образовании существительных суффиксальным способом – у кролика детеныши-кролики; при образовании относительных прилагательных – варенье из рябины-рябиновый; при образовании качественных прилагательных – если дует ветер, то день-ветряной; при образовании

притяжательных прилагательных – морда барсука-барсуковая).

Таким образом, у младших школьников с аграмматической дисграфией, по результатам нашего исследования, наблюдаются трудности в словообразовании.

Второй блок состоит из пяти заданий, направленных на исследование навыков согласования слов в предложениях, верификации предложений, употребления предлогов, завершения предложений, изменения множественного числа существительных в именительном и родительном падежах. Результаты второго блока исследований представлены на рисунке 2

Из рисунка 2 видно, что в группу с высоким уровнем попали 10 % (1 чел.) младших школьников общеобразовательной школы. Это говорит о том, что дети выполнили задание правильно.

В группу со средним уровнем попали 40 % (4 чел.) младших школьников общеобразовательной школы. Осуществлялась стимулирующая помощь логопеда, которая позволяет исправить лишь некоторые ошибки.

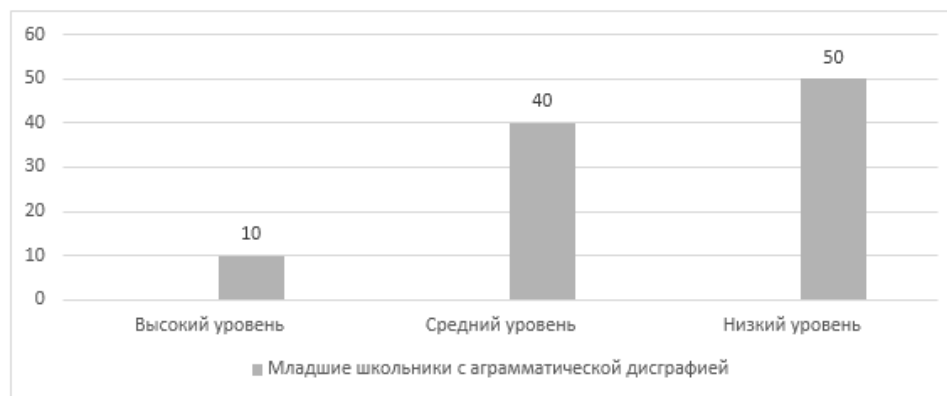


Рис. 2. Результаты исследования навыка словоизменения при аграмматической дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы по второму блоку заданий (%)

В группу с низким уровнем попали 50 % (5 чел.) младших школьников общеобразовательной школы. У детей отмечается большое количество грубых дисграфических ошибок или их сочетания. Также отмечаются ошибки даже после помощи или отказ выполнения заданий.

Среди ошибок можно встретить, например, (при изучении навыков согласования слов в предложениях – «Библиотекарь книги. Собака лежит будка около. Сын читает сказку отцу»; при изучении навыков верификации предложений – «Машина выехала в гараж»; при изучении навыков употребления предлогов – «Карандаш закатился на стол. Суп наливают на тарелку»; при изучении навыков завершения предложений – «Сергей простыл, хотя была солнце. Сергей простыл, хотя был май»; при изучении навыков изменения множественного числа существительных в именительном и родительном падежах – «одно ведро – много ведра, одна дня – много дня»).

Количественный и качественный анализ результатов исследования показал, что спектр ошибок детей с аграмматической дисграфией очень широк. Они демонстрируют примеры нетрадиционного словообразования и словоизменения не только в сложных моделях позднего онтогенеза, но и в моделях, которые появляются в онтогенезе одними из первых, например, уменьшительно-ласкательные существительные с продуктивными суффиксами.

Таким образом, полученные нами результаты доказывают необходимость осуществления специально организованной логопедической работы по коррекции навыков словоизменения и словообразования у детей с аграмматической дисграфией.

Для организации дифференцированного коррекционного воздействия можно дать следующие рекомендации при выборе направлений логопедической работы.

При определении основных направлений коррекционной работы используются материалы Е.В. Мазановой, Л.Н. Ефименковой, И.Н. Садовниковой. Предлагается использование дидактических игр, например, «Рассыпанное предложение», «Письмо с ошибками», «Допиши не достающий предлог». Данные игры помогают активизировать учебную мотивацию у учащихся. В учебный процесс вовлекаются произвольные процессы (внимание, память, мышление).

М.П. Радченко и Н.В. Сизова полагают, что в логопедическую работу должны быть включены творческие задания, например, слепить или сконструировать буквы, слова. Данные задания включаются в работу с целью выработки плавности, равномерности движения руки.

На логопедических занятиях можно применять картинный материал из альбома Е.В. Мазановой, который позволяет преодолеть трудности в формировании грамматического строя речи.

В работах Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, по нашему мнению, формирование и закрепление навыков словоизменения и словообразования на уровне слов представлены лучше всего.

Таким образом, по результатам нашего исследования установлено, у младших школьников общеобразовательной, наблюдается аграмматическая дисграфия, которая проявляется в низком уровне развития навыков словоизменения и словообразования и эти школьники нуждаются в своевременной квалифицированной помощи логопеда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агопян, Э.С. О некоторых видах логопедической работы при коррекции смешанной дисграфии у младших школьников [Текст] / Э.С. Агопян // Практическая психология и логопедия. – 2017. – № 1. – С. 49-51.
2. Бабенко, Е.А. Аграмматическая дисграфия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития [Текст] / Е.А. Бабенко, А.С. Юсупова // Научный альманах. – 2015. – № 11-2(13). – С. 39–43.
3. Гуадзе, Т.В. Приемы работы с ребенком, страдающим дисграфией, на пропедевтическом этапе логопедической работы [Текст] / Т.В. Гуадзе // Школьный логопед. – 2015. – № 2. – С. 25-32.

4. Елецкая, О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: формирование представлений о пространстве и времени [Текст] : учеб. пособие / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – СПб. : Речь, 2016. – 180 с.
5. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] : пособие для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – М. : ВЛАДОС, 2016. – 335 с.
6. Жулина, Е.В. Система логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников [Текст] / Е.В. Жулина, О.М. Аладына // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55. – С. 188-195.

REFERENCES

1. Agopjan Je.S. O nekotoryh vidah logopedicheskoj raboty pri korrekcii smeshannoj disgrafii u mladshih shkol'nikov [Some types of speech therapy work in the correction of mixed dysgraphia in younger students]. *Prakticheskaja psihologija i logopedija [Practical Psychology and Speech Therapy]*, 2017, no. 1, pp. 49-51.
2. Babenko E.A., Jusupova A.S. Agrammaticheskaja disgrafija u detej mladshego shkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya [Agrammatical dysgraphia in primary school children with mental disorders]. *Nauchnyj al'manah [Scientific Almanac]*, 2015, no. 11-2(13), pp. 39-43.
3. Guadze T.V. Priemy raboty s rebenkom, stradajushhim disgrafiej, na propedevticheskom jetape logopedicheskoj raboty [Techniques for working with a child suffering from dysgraphia at the propaedeutic stage of speech therapy work]. *Shkol'nyj logoped [School speech therapist]*, 2015, no. 2, pp. 25-32.
4. Eleckaja O.V., Gorbachevskaja N.Ju. Logopedicheskaja pomoshh' shkol'nikam s narushenijami pis'mennoj rechi: formirovanie predstavlenij o prostranstve i vremeni: ucheb. posobie [Speech therapy help for students with written disabilities: the formation of ideas about space and time]. St. Petersburg: Rech', 2016. 180 p.
5. Efimenkova L.N. Korrekcija ustnoj i pis'mennoj rechi uchashhihsja nachal'nyh klassov: posobie dlja logopeda [Correction of oral and written speech of primary school students]. – Moscow: VLADOS, 2016. 335 p.
6. Zhulina E.V., Alad'ina O.M. Sistema logopedicheskoj raboty po korrekcii agrammaticheskoj disgrafii u mladshih shkol'nikov [The system of speech therapy work on the correction of grammatical dysgraphia in primary school students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija [Problems of modern teacher education]*, 2017, no. 55, pp. 188-195.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ю.Г. Короткова, студент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: korotkova.julia2012@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-7122-0199.

Н.Н. Шешукова, кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11948@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-3048-681X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Y.G. Korotkova, Student of the Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: korotkova.julia2012@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-7122-0199.

N.N. Sheshukova, Ph.D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11948@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-3048-681X.

УДК 371

Светлана Аркадьевна Котова

г. Санкт-Петербург

Ольга Валерьевна Зуденкова

г. Санкт-Петербург

Электронные образовательные ресурсы в начальной школе

Статья поднимает актуальную проблему цифровизации образовательного процесса. Показана значимость использования электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе школы в деле подготовки выпускников, готовых к решению проблем будущего. Представлены образовательные задачи, в решении которых могут быть использованы электронные средства обучения. Авторы исследуют практику использования электронных образовательных ресурсов в начальном образовании. Показано, что учителя начальной школы осознают значимость использования электронных образовательных ресурсов, включают их в свою работу на уроке. Наиболее часто электронных образовательных ресурсов используются на уроках открытия новых знаний, на уроках-исследованиях и уроках творчества, а также комбинированных уроках. Преимущественно педагоги используют электронные образовательные ресурсы на этапе первичного усвоения новых знаний (60% опрошенных). Значимо менее активно электронные образовательные ресурсы используются на таких этапах урока, как постановка цели и задач урока, при мотивации учащихся на решение учебной задачи, актуализации знаний и творческого применения и добывания знаний в новой ситуации (проблемные задания). В результате проведенного исследования авторы ставят целую группу проблем: развитие дидактических основ использования электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе, повышения профессиональной подготовки будущих педагогов и обеспечения методического сопровождения педагогов по оптимизации опыта внедрения электронных образовательных ресурсов в современный образовательный процесс начальной школы.

Ключевые слова: образовательный процесс, информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные ресурсы, начальное образование, урок.

Svetlana Arcadievna Kotova
Saint Petersburg
Olga Valerievna Zudenkova
Saint Petersburg

Electronic educational resources in primary schools

The article raises the actual problem of digitalization of the educational process. The article shows the importance of using digital educational resources in the educational process of the school in preparing graduates who are ready to solve the problems of the future. Educational tasks that can be solved using digital learning tools are presented. The authors investigate the practice of using digital educational resources in primary education. It is shown that primary school teachers are aware of the importance of using digital educational resources and include them in their work in the classroom. Most often, digital educational resources are used in lessons of discovery of new knowledge, in research and creative lessons, as well as combined lessons. Mostly teachers use digital educational resources at the stage of primary learning of new knowledge (60% of respondents). Significantly less active digital educational resources are used at such stages of the lesson, as setting goals and objectives of the lesson, when motivating students to solve the educational problem, updating knowledge and creative application and obtaining knowledge in a new situation (problem tasks). The result of the study, the authors put a whole group of problems: the development of didactic bases of use of digital educational resources in the educational process, professional training of future teachers and provision of methodological support to teachers on how to optimize implementation experience s educational resources in the modern educational process in primary school.

Keywords: educational process, information and communication technologies, electronic educational resources, primary education, lesson.

Информационно-коммуникационные технологии являются одним из важнейших направлений деятельности педагогов, так как они способствуют оптимизации учебного процесса. Сегодня представление о том, что школа должна давать прежде всего знания, уже неактуально. Двадцать первый век требует от образованных людей таких способностей, как способность самостоятельно ориентироваться во всех видах доступной информации, способность решать многочисленные задачи, требующие умения разбираться в любой ситуации и находить рациональные решения [2; 4; 8; 10]. Современный человек, в том числе и дети, все активнее получает информацию не только из традиционных учебных материалов, но из средств массовой информации. Крупнейшим информационным источником выступает глобальная сеть Интернет, в том числе и в системе образования. Интернет как информационно-визуальная система выступает таким же важным источником обучения для школьников, как и учебник. Нельзя представить подготовку выпускников школ к жизни в обществе будущего без умения использовать компьютерные технологии, электронные базы данных, справочники и пр. [3; 5; 9].

За рубежом и в нашей стране уже существует множество платформ и сайтов накапливающих огромные информационные ресурсы разнообразного содержания. Создано множество образовательных Интернет-ресурсов для обучения детей и школьников и на сегодняшний день ни один педагог не обходится без использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Под электронными образовательными ресурсами понимают весь спектр средств обучения, разработанных и реализуемых на базе компьютерных технологий. В частности, технологий мультимедиа. Использование ЭОР расширяет диапазон методических приемов учителя и обеспечивает более эффективное формирование универсальных учебных действий. [3; 5;

9; 11] Сегодня уже разработаны и действуют целые комплексы ЭОР имеющие сложную модульную архитектуру и представляющие систему взаимосвязанных модулей-уроков по разным учебным предметам. Но сводить весь диапазон ЭОР только к ним было бы не правильно. Все чаще педагоги самостоятельно конструируют ЭОР или подбирают их в Интернете.

Преимущества цифровых технологий, по сравнению с традиционными сегодня очевидны. Большинство специалистов считает, что использование информационно-коммуникативных технологий позволяет:

- «обеспечить положительную мотивацию обучения;
- проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (музыка, анимация);
- повысить объем выполняемой на уроке работы в 1,5-2 раза;
- рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность урока;
- формируют умения и навыки самостоятельной работы с различными источниками информации;
- осуществлять формирование новой культуры учебной деятельности, основанной на различных информационных технологиях;
- обеспечить гибкий доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам» [5, С. 160].

Электронный образовательный ресурс позволяет объединить в одном потоке, в одном продукте изображения разнообразных объектов природного и материального мира, культуры и искусства, поддержать их текстовой информацией, передать динамику их преобразования в реальном и фантазийном процессе. Естественно, что такой ресурс оказывает на школьников более сильное

эмоциональное воздействие, чем учебник. Он развивает кругозор детей и даёт возможность получать знания в разнообразных областях, включаться в новые формы творческой деятельности. Особенно это становится важным при обучении младших школьников [1; 6; 7].

Целью нашего исследования стало изучение особенностей внедрения ЭОР в практику начального образования. Мы провели пилотажное исследование в формате дистанционного анкетирования педагогов об отношении педагогов к использованию ЭОР в образовательном процессе на уроках в начальной школе и их личной практике применения. Всего нами было опрошено 20 педагогов начальной школы из разных районов г. Санкт-Петербурга (выборка случайная) по специально

разработанной анкете. Стаж педагогической работы опрошиваемых учителей - $2,5 \pm 1,2$, т.е. это преимущественно молодые педагоги, недавно пришедшие в профессию. Исследование проводилось в апреле 2020 г. в условиях социальной изоляции населения. Результаты анкетирования получились несколько противоречивыми.

Педагоги оценивают значимость использования ЭОР в современной практике начального образования очень высоко. На вопрос «Какое электронное оборудование есть в Вашем классе?» большинство педагогов ответили, что их кабинеты оснащены проекторами и интерактивными досками, меньшее же количество респондентов имеют дополнительные оборудования для использования их в образовательном процессе:

Таблица 1

Материально-техническое обеспечение

Наименование оборудования	Количество респондентов в %
Цифровые тренажеры	5 %
Интерактивная доска	60 %
Проектор	85 %
Сканеры	45 %
Цифровые фото- и видеокамеры	10%
Музыкальные проигрыватели	20 %

По данным, представленным на таблице 1 можно сказать, что в целом педагоги в достаточной степени материально-технически обеспечены возможностью использовать Интернет, ЭОР в учебной практике.

70% опрошенных оценили актуальность ЭОР по шкале от 8 до 10 баллов (максимум). При этом используют ЭОР, являющиеся приложением к используемому учебнику, учебно-методическому комплексу постоянно только 10%, 75% используют от случая к случаю, а 15% признались, что в своей практике их еще не использовали. Анализ ответов на вопрос: «Используете ли Вы ЭОР, размещённые на федеральных образовательных порталах?» оказалось, что 55% респондентов их используют иногда, а 35% еще не пробовали использовать. 75% опрошенных используют ЭОР из других ресурсов.

55% респондентов регулярно ищут материалы в Интернете, а 40% обращаются к ресурсам Интернета изредка.

На вопрос «Считаете ли вы, что имеющихся в вашем распоряжении ЭОР достаточно для эффективной образовательной деятельности на уроке?» 40% педагогов ответили, что им достаточно, а 30% ответили, что нет. К сожалению, 25% опрошенных педагогов не смогли определиться и ответить на этот вопрос. Результаты исследования показали, что педагоги отмечают ряд препятствий, мешающих им в реализации работы с Интернет-ресурсами в образовательном процессе.

Нам также было важно выяснить на уроках какого типа учителя начальной школы наиболее часто используют ЭОР. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Соотношение активности использования ЭОР педагогами начальной школы на различных видах уроков

Вид урока	Среднее значение	% активно использующих
Урок открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков	1 ± 1	65
Урок отработки умений и рефлексии	$1,8 \pm 2$	40
Урок систематизации знаний	$1,4 \pm 2,1$	20
Урок развивающего контроля	1 ± 2	10
Урок-исследование (урок творчества)	2 ± 1	70
Комбинированный урок	$1,6 \pm 1,3$	65

Из данных таблицы 3 видно, что преимущественно ЭОР педагоги используют на уроках открытия новых знаний (65 % педагогов), на уроках исследований и уроках творчества (70%) и ком-

бинированных уроках (65%). Также 40% респондентов активно используют ЭОР на уроках отработки умений и рефлексии. На остальных видах уроков педагоги практически не используют ЭОР.

В ходе исследования мы выяснили насколько активно учителя начальной школы используют ЭОР на разных этапах урока. Результаты ответов респондентов представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Соотношение активности использования ЭОР педагогами начальной школы на различных этапах уроков

Этап урока	Среднее значение	% активно использующих
Организационный этап	2,2 ± 3,6	15
Проверка домашнего задания	1,9 ± 3,7	10
Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся	1,3 ± 2,0	35
Актуализация знаний	0,6 ± 0,8	30
Первичное усвоение новых знаний	1,5 ± 1,5	60
Первичная проверка понимания	0,9 ± 1,8	15
Первичное закрепление	1,3 ± 2,2	20
Творческое применение и добывание знаний в новой ситуации (проблемные задания)	1,9 ± 2,1	35
Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению	1,5 ± 3	10
Рефлексия (подведение итогов занятия)	2,1 ± 3,1	

Основная часть педагогов активно используют ЭОР на этапе первичного усвоения новых знаний (60%). На этапах постановки цели и задач урока, при мотивации учащихся на решение учебной задачи, актуализации знаний и творческого применения и добывания знаний в новой ситуации (проблемные задания) используют ЭОР лишь 30-35% опрошенных учителей. Но высокий уровень стандартного отклонения по всем изучаемым параметрам свидетельствует о значимых индивидуальных различиях в использовании ЭОР педагогами.

Данные, представленные на таблицах 3 и 4, показывают, что педагоги в целом не активны в использовании ЭОР: диапазон их использования достаточно узок и традиционен. Полученные данные, на наш взгляд, говорят о недостатке методической подготовки и ограниченности профессионального опыта. Кроме того, поскольку респондентами были молодые специалисты нас заинтересовало в какой методической помощи они нуждаются для более эффективного использования ЭОР. Результаты ответа на вопрос: «Какой семинар повышения квалификации вы хотели бы посетить?» - представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Востребованность тематики повышения квалификации педагогами начальной школы

Проблематика	Среднее значение	% активно выбирающих
- ЭОР в практике современного образования	0,8 ± 1,4	40
- особенности использования ЭОР в обучении младших школьников	0,8 ± 1,4	35
- проектирование ЭОР	0,5 ± 1,5	-
- использование анимации в электронных презентациях	1,1 ± 1,7	35
- другое	0	0

Молодыми педагогами оказались наиболее востребованными следующие темы семинаров: «ЭОР в практике современного образования», «Особенности использования ЭОР в обучении младших школьников» и «Использование анимации в электронных презентациях». Неожиданным результатом для нас стало то, что педагоги не заинтересовались процессом проектированием ЭОР, а также то, что ни один педагог не предложил свою тему или проблему для изучения. Результаты ответов на данный вопрос также говорят о слабой компетентности молодых специалистов в использовании цифровых ресурсов в образовательном процессе.

Обобщая собранные эмпирические данные, даже не смотря на небольшую выборку респондентов, подтверждают актуальность изучения педагогического опыта использования электронных обра-

зовательных ресурсов в обучении. Расширение практики дистантного обучения требует активизации исследований по данному направлению дидактики школы. Результаты нашего исследования показали, что молодые специалисты включают в свою работу ЭОР, осознают значимость их использования в обучении младших школьников, но имеют ограниченное представление об их разнообразии и возможностях, о тех задачах, которые они могут решать с использованием данных средств. Исследование также ставит проблемы совершенствования процесса подготовки будущих учителей и проблему организации методического сопровождения педагогов по использованию цифровых ресурсов в обучении. От оперативного решения задач, связанных с указанными проблемами, напрямую будет зависеть повышение качества школьного образования в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Васина, Ю.М. Дидактические условия использования компьютерных технологий в процессе обучения младших школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю.М. Васина. – Тула, 2002. – 22 с.
2. Всемирный доклад ЮНЕСКО по коммуникации и информации, 1999-2000 гг. [Текст]. – М., 2000. – 168 с.
3. Захаров, И.Г. Информационные технологии в образовании [Текст] / И.Г. Захаров. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
4. Информационные и коммуникационные технологии в образовании [Электронный ресурс] : монография / под ред. Бадарча Дендева. – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с. – Режим доступа: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214728.pdf>. – 02.03.2020.
5. Калдыбаев, С.К. Электронные образовательные ресурсы: роль и назначение [Текст] / С.К. Калдыбаев, А.Д. Онгарбаева // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 11-2. – С. 159-161. – Режим доступа: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=10848>. – 03.04.2020.
6. Котова, С.А. Педагогика начального образования: перспективы исследования [Текст] / С.А. Котова // Педагогическая наука и современное образование : сб. 2 междунар. науч.-практ. конф. 12 февр. 2015 г. / под ред. И.В. Гладкой, С.А. Писаревой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – С. 42-45.
7. Котова, С.А. Информационная среда начального образования [Текст] / С.А. Котова // Научное мнение. – 2014. – № 8. – С. 348-352.
8. Открытое образование – объективная парадигма XXI века [Текст] / под общ. ред. В.П. Тихомирова. – М. : МЭСИ, 2000. – 288 с.
9. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат, М.С. Бухаркина. – М. : Академия, 2010. – 368 с.
10. Царева, А.В. Человек в сети: смена веб-поколений [Электронный ресурс] / А.В. Царева // Журнал социологии и социальной антропологии. Т. XV. Сети в глобальном мире. – 2012. – № 5. – С. 36-54. – Режим доступа: http://www.jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2012_5/Tsareva_2012_5.pdf. – 02.03.2020.
11. Ямалетдинова, А.М. Современные информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе [Текст] / А.М. Ямалетдинова, А.С. Медведева // Вестник Башкирского университета. – 2016. – Т. 21, № 4. – С. 1134-1141.

REFERENCES

1. Vasina, Ju.M. Didakticheskie uslovija ispol'zovanija komp'juternyh tehnologij v processe obuchenija mladshih shkol'nikov. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Didactic conditions for the use of computer technology in the process of teaching younger students. Ph. D. (Pedagogy) thesis]. Tula, 2002. 22 p.
2. Vsemirnyj doklad JuNESKO po kommunikacii i informacii, 1999-2000 gg. [UNESCO World Report on Communication and Information, 1999-2000]. Moscow, 2000. 168 p.
3. Zaharov I.G. Informacionnye tehnologii v obrazovanii [Information Technology in Education]. Moscow: Akademiya, 2003. 192 p.
4. In Dendeva Badarcha (ed.) Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii: monografija [Elektronnyi resurs] [Information and communication technologies in education]. Moscow: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 p. – URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214728.pdf> (Accessed 02.03.2020).
5. Kaldybaev S.K., Ongarbaeva A.D. Jelektronnye obrazovatel'nye resursy: rol' i naznachenie [Electronic educational resources: role and purpose]. *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija [International Journal of Experimental Education]*, 2016, no. 11-2, pp. 159-161. URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=10848> (Accessed 03.04.2020).
6. Kotova S.A. Pedagogika nachal'nogo obrazovanija: perspektivy issledovanija [Pedagogy of primary education: research prospects]. Gladkoj I.V. (eds.) *Pedagogicheskaja nauka i sovremennoe obrazovanie: sb. 2 mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 12 fevr. 2015 g.* [Pedagogical science and modern education]. St. Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2015, pp. 42-45.
7. Kotova S.A. Informacionnaja sreda nachal'nogo obrazovanija [Primary Education Information Environment]. *Nauchnoe mnenie [Научное мнение]*, 2014, no. 8, pp. 348-352.
8. Tihomirov V.P. (ed.) *Otkrytoe obrazovanie – ob#ektivnaja paradigma XXI veka* [Open education is an objective paradigm of the 21st century]. Moscow: MJeSI, 2000. 288 p.
9. Polat E.S., Buharkina M.S. Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija [Modern pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow: Akademiya, 2010. 368 p.
10. Careva A.V. Chelovek v seti: smena veb-pokolenij [Elektronnyi resurs] [Man on the Web: Web Generation Change]. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. T. XV. Seti v global'nom mire [Journal of Sociology and Social Anthropology. T. XV. Networks in the global world]*, 2012, no. 5, pp. 36-54. URL: http://www.jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2012_5/Tsareva_2012_5.pdf (Accessed 02.03.2020).
11. Jamaletdinova A.M., Medvedeva A.S. Sovremennye informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v uchebnom processe [Modern information and communication technologies in the educational process]. *Vestnik Bashkirkosgo universiteta [Bulletin of Bashkir University]*, 2016, vol. 21, no. 4, pp. 1134-1141.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

О.В. Зуденкова, студентка 5 курса, педагогическое образование, профиль «Начальное образование», ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: olga.hodyachih@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8060-3172.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.A. Kotova, Ph. D. in Psychological Sciences, Department Head of Pedagogy of Primary Education and Artistic Development of the Child, Herzen State University, St. Petersburg, Russia, e-mail: Sa-kotova@yandex.ru u, ORCID: 0000-0002-2291-5039.

O.V. Zudenkova, 5th-year student, profile "Primary education", Herzen State University, St. Petersburg, Russia, e-mail: olga.hodyachih@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8060-3172.

УДК 373.2

Надежда Николаевна Краснова

г. Киров

Светлана Васильевна Савинова

г. Киров

Развитие представлений старших дошкольников о малой родине в процессе создания сборника видеороликов

В статье рассматриваются возможности и особенности создания сборника видеороликов о родном городе детьми подготовительной группы детского сада. Определяются педагогические условия, необходимые для эффективной организации деятельности по созданию сборника. В качестве условий рассматривается организация проектной деятельности и различных форм работы с детьми. Также описывается содержание работы с детьми старшего дошкольного возраста в рамках патриотического воспитания, и освещаются некоторые аспекты медиаобразования, его формы организации, средства. В качестве ведущей формы по созданию видеороликов рассматривается медиа-студия. Проводится комплексная методика исследования актуального уровня развития представлений детей старшего дошкольного возраста о малой родине. Приведен пример создания видеоролика в рамках проекта, описание деятельности педагога и детей на каждом этапе.

Ключевые слова: видеоролик, медиаобразование, рабочая тетрадь, проект, дошкольный возраст, родина, формы обучения, патриотизм.

Nadezhda Nikolaevna Krasnova

Kirov

Svetlana Vasilyevna Savinova

Kirov

Development of older preschool children's ideas about their homeland in the process of creating a collection of videos

The article discusses the possibilities and features of creating a collection of videos about their hometown by children of the kindergarten preparatory group. The pedagogical conditions necessary for the effective organization of activities for the creation of the collection are determined. The organization of project activities and various forms of work with children are considered as conditions. It also describes the content of working with older preschool children in the framework of Patriotic education, and highlights some aspects of media education, its forms of organization, and means. The media Studio is considered the leading form for creating videos. A comprehensive method of research of the current level of development of representations of children of senior preschool age about the small homeland is carried out. There is an example of creating a video clip within the project, describing the activities of the teacher and children at each stage.

Keywords: video, media education, workbook, project, preschool age, homeland, forms of education, patriotism.

В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем воспитания подрастающего поколения является проблема патриотического воспитания. Патриотические чувства формируются в ходе всей жизни человека, но в дошкольном возрасте закладывается их фундамент. Развитие представлений детей дошкольного возраста о малой родине необходимо. Так как чем полнее и содержательнее, бу-

дут представления детей о родном крае, его животном и растительном мире, традициях, выдающихся личностях, тем результативнее они станут в нравственно-патриотическом воспитании [5].

Большой вклад в научное обоснование патриотического воспитания внесли такие психологи и педагоги как Н.В. Виноградова, А.Д. Жариков, Р.И. Жуковская, Т.Р. Лыкова. Они в своих трудах

отмечали, что именно период дошкольного детства является наиболее чувствительным для воспитания начал патриотизма. В данном возрасте у ребенка возникают новообразования, которые упрощают процесс воспитания и обучения. К ним относятся, прежде всего, формирование нравственных чувств детей на основе обогащения содержания, глубины и устойчивости эмоциональных переживаний, их осознанности [3]. Также они отмечают, что именно в старшем дошкольном возрасте возникает тесная взаимосвязь эмоциональных и познавательных процессов. Поэтому огромное значение в регуляции деятельности и поведения придается эмоциям.

Нами был рассмотрен перечень представлений о малой родине, которые необходимо развивать у детей дошкольного возраста.

Такие авторы как: Ю.Е. Антонов, Л.В. Левина, О.В. Розова, И.А. Щербакова определяют следующие представления о малой родине у детей в старшем дошкольном возрасте [2]:

- представления о том, что является природой родного края, ее уникальности (своеобразие климата, разнообразие растительного мира);
- представления о животном мире, его многообразии (особенности обитания животных, насекомых, птиц, их роль в жизни родного города);
- представления об историческом прошлом родного города, села, края (понимание того, как возник город, кто являлся его основателем, какие были коренные жители и исторические события, а также какие известные личности прославили родной город);
- представления о местах, которые вошли в историю родного города, достопримечательностях (знание местонахождения памятников архитектуры, музеев, театров, их значения);
- представления о символике города (описание цвета флага города, герба и объяснение значения каждого элемента, изображенного на них, знание гимна).

Содержание работы может включать в себя компоненты, имеющие определенную последовательность: семья, детский сад, улица, район, город [1].

В настоящее время в практике воспитания детей дошкольного возраста часто используются технологии, связанные с применением цифровой техники, способствующие оптимальной организации их обучения [7]. Одним из таких средств является создание видеороликов совместно с детьми в рамках медиаобразования.

Медиаобразование является достаточно новым направлением в образовании, развитие которого приходится на начало 2000-х гг. Данное направление рассматривали в своих работах такие педагоги как А.Ю. Дейкина, А.В. Федоров, А.В. Шариков. Они отмечают, что актуальность данного направления определяется становлением информационного общества. Тем самым развитие открытого информационного пространства усили-

ло роль и влияние медиа на развитие детей с дошкольного возраста [8].

В качестве ведущей формы организации культурной практики представляется детская медиа-студия. Медиа-студия – это форма организации, основанная на взаимодействии взрослых и детей, в процессе которого они осуществляют подготовку мультимедийных продуктов разного формата согласно выбранной тематике [6]. Мультимедиа продуктами являются электронные таблицы, графические изображения, анимация, видеоролики и др. В большинстве случаев взаимодействие осуществляется в игровой, коммуникативной, изобразительной, познавательно-исследовательской, музыкальной деятельности [6].

А.Ю. Козлова выделяет следующие этапы создания видеороликов в работе с дошкольниками [6]:

1. Мотивационно-целевой этап. Педагог демонстрирует различные медиапродукты и затем предлагает организовать в группе медиа-студию. Создает необходимые условия для появления интереса детей к данной деятельности, поощряет стремление детей организовать медиа-студию.
2. Содержательно-деятельностный этап. Педагог организует обсуждение этапов создания различных медиапродуктов. А также уделяет внимание ранней профориентации. Так как в медиа-студии дети выполняют различные роли, тем самым знакомясь с профессиями медиакластера. К таким профессиям относятся журналист, комментатор, обозреватель, репортер, фотокорреспондент, редактор, блогер, веб-дизайнер, оператор, монтажер, звукорежиссер, теле- и радиоведущий, диктор, а также гример, костюмер.
3. Оценочно-рефлексивный этап. Организация демонстрации медиапродукта целевой аудитории. В качестве целевой аудитории в детском саду являются родители воспитанников, а также воспитатели и дети других групп детского сада, приглашенными детьми.

В процессе создания видеороликов у детей интенсивно происходит развитие связной диалогической и монологической речи, познавательных интересов, творчества.

Для того чтобы выявить, а в последующем повысить уровень развития представлений детей 6-7 лет о малой родине была проведена экспериментальная работа.

На констатирующем этапе нами была выбрана комплексная методика о малой родине у дошкольников 6-7 лет Т.Г. Кобзевой, включающая 3 задания «Родной город», «Символика родного города» и «Историко-географический и природный компоненты родного края». Для выявления состояния проблемы в реальной практике, нами было организовано исследование актуального уровня представлений детей о малой родине на базе МКДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №72» г. Кирова в двух подготовительных группах детского сада по 26 человек. Общие результаты представлены в таблице 1.

Общие результаты констатирующего эксперимента по методике Т.Г. Кобзевой «Родной город», «Символика родного города», «Историко-географический и природный компоненты родного края»

Уровень развития представлений детей о малой родине	Экспериментальная группа (чел.)	Контрольная группа (чел.)
Высокий уровень	0	0
Средний уровень	7	2
Низкий уровень	19	24

Проводя анализ полученных результатов в ходе констатирующего эксперимента, мы убедились, что у детей отсутствуют представления о малой родине. В процессе беседы дети не проявляли интерес к данной теме, отвечали кратко, обращаясь за помощью к педагогу, либо совсем не давали ответ.

Опираясь на исследования В.В. Даниловой, в которой она рассматривала организацию процесса по снятию видеороликов с детьми дошкольного возраста, нами был сделан вывод, что чаще всего такая деятельность организуется в форме познавательно-исследовательских проектов [4].

Рассматривая исследования ученых по данной теме, особенности формы работы, мы сделали вывод, что именно проектная деятельность является подходящим и актуальным средством обучения. Так как в этом случае каждый ребенок сможет занять свое место в коллективе, взять на себя определенную роль, внести свой вклад для достижения результата проекта. Также, важно отметить, что участник в таком формате имеет возможность выполнять выбранную им деятельность, которая будет соответствовать его интересам и адекватной для него нагрузке. Следовательно, в рамках проекта дети будут заинтересованы в решении поставленных проблем, для разрешения которых следует получить информацию, ее усвоить. А затем, участвуя в проектной деятельности, показать применение полученных знаний на практике. Поэтому мы организовали проект «Мой город – Киров», продуктом которого стал сборник видеороликов «Моя родина – Киров».

На формирующем этапе эксперимента был разработан перспективный план, предусматривающий совместную образовательную деятельность детей и педагога, направленную на развитие представлений детей о малой родине. Занятия проходили 3 раза в неделю в течение двух месяцев.

На первом этапе проекта мы вовлекли детей и родителей в решение проблемы. Провели анализ и обобщение имеющегося в образовательной организации опыта работы по данной теме и сделали вывод, что в данном учреждении работа по ознакомлению детей с малой родиной ведется, но не достаточно содержательно. На этапе разработки проекта, было проведено обсуждение с детьми вариантов тем проекта, поставлена цель и желаемый результат. Подобран иллюстративный и литературный материал для работы с детьми, индивидуаль-

ные задания для детей, активизирующие познавательную активность.

На втором этапе (основном) проводились различные формы совместной деятельности с детьми. С детьми проводились беседы по организации проекта, организованная образовательная деятельность (далее – ООД), игры.

В процессе участия в ООД, беседах, играх и выполняя задания рабочей тетради, дети вспомнили историю родного города, его растительный и животный мир, получили информацию о достопримечательностях города и известных людях. Нами была подготовлена игра «Мемори «Достопримечательности города Кирова»», которая использовалась в самостоятельной деятельности детей. В первое время в игре принимал участие педагог. Он называл известные места, которые ранее не были знакомы детям, объяснял их местоположение. Затем дети играли самостоятельно, в свободной деятельности. Игра способствовала накоплению и закреплению представлений детей о достопримечательностях. Данную информацию ребята в последующем использовали в процессе разработки сценария видеороликов.

Для создания видеоролика дети объединились в подгруппы.

Приведем пример создания видеоролика «Достопримечательности города Кирова» в рамках проекта на содержательно-деятельностном этапе. В процессе обсуждения сценария один ребенок предложил представить видеоролик как путешествие по достопримечательностям города, остальные дети поддержали этот вариант. Поэтому в процессе рассматривания фото- и видеоматериалов достопримечательностей города, были выбраны несколько мест, которые, на взгляд детей, являются самыми интересными. Дети выбрали Кукольный театр имени А.Н. Афанасьева, так как посещали его и были очень впечатлены. Также выбрали Театральную площадь, набережную Грина, так как посчитали, что это те места, о которых должны знать гости города. Обсудили музеи, которые посещал каждый из детей, и решили добавить информацию о них. Таким образом, получилось, что в данном видео будут представлены театр, музеи, парк.

Каждый ребенок выбрал для себя роль (журналист, оператор, режиссер, монтажер и др.), которую осуществлял в процессе создания данного видеоролика.

При создании видеоролика педагог оказывал помощь детям при определении вида съемки, а также при распределении роли и функции каждого участника видеоролика.

Большое внимание уделялось методике создания видеороликов. Тем самым педагог оказывал помощь в составлении сценария сюжета, подборке музыки, видеофрагментов, фотографий, текста для озвучивания, проводил индивидуальную работу с детьми, прослушивая текст озвучивания, исправляя ошибки во время съемки видео.

Как только видеоролик был смонтирован педагогом и детьми, он просматривался всеми детьми данной группы. После чего обсуждался результат проделанной работы, качество выполнения деятельности и взаимодействие детей друг с другом, взаимопомощь, успешность работы в команде, а также находчивость, творческий подход, интересные решения. Дети выразили свои впечатления о проделанной работе, а педагог поблагодарил каждого ребенка за его хорошие качества, которые помогли всей группе получить результат. Полученный продукт, представлялся родителям воспитанников, а также воспитателям и детям других групп детского сада, приглашенными детьми.

Аналогично создавались остальные видеоролики сборника «Моя родина – Киров». Были некоторые отличия в выборе форм, методов и приемов подачи информации в зависимости от темы будущего видеоролика.

Таким образом, содержание всех этапов проекта было логично выстроено. Мы поставили перед собой проблему, определили пути ее решения, желаемый результат. Определили с детьми, что результатом нашего проекта будет сборник видеороликов о малой родине, который мы сможем показать детям других групп, знакомым, гостям из других городов. Затем организовали мероприятия для получения детьми информации, и, в последующем, участвовали в деятельности по созданию продукта и его презентации.

При использовании данной последовательности дети постепенно получали информацию, лучше ее воспринимали и усваивали, а затем использовали в различных видах деятельности. Важно отметить, что дети, работая в подгруппах, могли предложить свои идеи, объяснить свою точку зрения, что положительно влияет на формирование коммуникативных навыков. Также в процессе работы дети обращались за помощью к родителям, которые могли им рассказать интересные факты о городе, осуществить помощь в подборе информации, прослушать их идеи и дать рекомендации.

Для определения результативности проделанной работы в ходе формирующего эксперимента нами был проведен контрольный эксперимент. В процессе его проведения мы использовали тот же диагностический материал, что и в констатирующем эксперименте. Сопоставив констатирующий и контрольный эксперименты, подвели следующие итоги, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Общие результаты контрольного эксперимента по методике Т.Г. Кобзевой «Родной город», «Символика родного города», «Историко-географический и природный компоненты родного края»

Уровень развития представлений детей о малой родине	Экспериментальная группа (чел.)	Контрольная группа (чел.)
Высокий уровень	19	0
Средний уровень	7	7
Низкий уровень	0	19

Таким образом, мы выявили положительную динамику развития представлений детей 6-7 лет о малой родине. В процессе проведения эксперимента мы получили более качественное выполнение методик контрольного эксперимента, полные и точные ответы на вопросы. Следует отметить активность детей, так как после реализации проекта и проведения работы по созданию видеороликов, дети с интересом беседовали на темы о своем родном городе. Они не обращались за помощью к педагогу, старались отвечать самостоятельно полными предложениями и достаточно содержательно.

Сделали вывод, что для развития представлений детей старшего дошкольного возраста была

выбрана эффективная организация деятельности, в которой дети смогли проявить себя, узнать больше о родном городе, получить удовольствие от процесса создания видеороликов и его результата. Это мы наблюдали и в процессе участия их в мероприятиях, играх, и во время снятия видео и его монтаже, презентации своим сверстникам и взрослым сборника. Также определили, что такие педагогические условия как создание сборника видеороликов «Моя родина – Киров» в процессе реализации проекта «Мой город – Киров», организация фронтальной, подгрупповой и индивидуальной формы работы с детьми, способствуют развитию представлений детей старшего дошкольного возраста о малой родине.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алтабаева, Е.Б. Организация историко-краеведческой работы в дошкольном учебном заведении [Текст] : учеб.-метод. пособие / Е.Б. Алтабаева. – Севастополь : Рибэст, 2011. – 108 с.
2. Антонов, Ю.Е. Как научить детей любить Родину [Текст] : рук-во для воспитателей и учителей / Ю.Е. Антонов, Л.В. Левина, О.В. Розова, И.А. Щербакова. – М. : АРКТИ, 2003. – 132 с.
3. Героико-патриотическое воспитание в школе: детские объединения, музеи, клубы, кружки, поисковая деятельность [Текст] / авт.-сост. Т.А. Орешкина. – Волгоград : Учитель, 2007. – 122 с.
4. Данилова, Е.В. Использование ИКТ-технологий в образовательной деятельности дошкольной гетерогенной образовательной организации через создание мультипликационной студии [Электронный ресурс] / Е.В. Данилова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 556-558. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26396016>. – 06.01.2020.
5. Захарчук, А.Л. Методические особенности формирования представлений о малой Родине у старших дошкольников [Электронный ресурс] / А.Л. Захарчук // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 2. – С. 25-27. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/1/archive/6/168/>. – 20.03.2020.
6. Козлова, А.Ю. «Открытая коммуникация» – культурная практика ранней профориентации детей дошкольного возраста [Текст] / А.Ю. Козлова // Научное отражение. – 2019. – № 1 (15). – С. 12-14.
7. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Текст] : приказ от 17 октября 2013 г. № 1155 // Российская газета. – 2013. – 25 ноября.
8. Шариков, А.В. Предисловие [Текст] / А.В. Шариков // Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка : материалы междунар. семинара, Звенигород, 16-17 июля 1993 г. / под общ. ред. А.В. Шарикова. – М. : Агентство ЮНПРЕСС, 1994. – С. 5-6.

REFERENCES

1. Altabaeva E.B. Organizacija istoriko-kraevedcheskoj raboty v doshkol'nom uchebnom zavedenii: ucheb.-metod. posobie [Organization of local history work in a preschool educational institution]. Sevastopol': Ribjest, 2011. 108 p.
2. Antonov Ju.E., Levina L.V., Rozova O.V., Shherbakova I.A. Kak nauchit' detej ljubit' Rodinu: ruk-vo dlja vospitatelej i uchitelej [How to teach children to love their homeland]. Moscow: ARKTI, 2003. 132 p.
3. Oreshkina T.A. (ed.) Geroiko-patrioticheskoe vospitanie v shkole: detskie ob#edinenija, muzei, kluby, kruzhki, poiskovaja dejatel'nost' [Heroic-patriotic education at school: children's associations, museums, clubs, circles, search activities]. Volgograd: Uchitel', 2007. 122 p.
4. Danilova E.V. Ispolzovanie IKT-tehnologij v obrazovatel'noj dejatel'nosti doshkol'noj geterogennoj obrazovatel'noj organizacii cherez sozdanie mult'plikacionnoj studii [Elektronnyi resurs] [The use of IT technologies in the educational activities of a preschool heterogeneous educational organization through the creation of an animation studio]. *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta* [Early Childhood Care and Education], 2016, no. 5, pp. 556-558. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26396016> (Accessed 06.01.2020).
5. Zaharchuk A.L. Metodicheskie osobennosti formirovanija predstavlenij o maloj Rodine u starshih doshkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Methodological features of the formation of ideas about a small homeland among senior preschoolers]. *Voprosy doshkol'noj pedagogiki* [Questions of preschool pedagogy], 2015, no. 2, pp. 25-27. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/6/168/> (Accessed 20.03.2020).
6. Kozlova A.Ju. «Otkrytaja kommunikacija» – kul'turnaja praktika rannej proforientacii detej doshkol'nogo vozrasta "Open Communication" - the cultural practice of early career guidance for preschool children]. *Nauchnoe otrazhenie* [Scientific reflection], 2019, no. 1 (15), pp. 12-14.
7. Rossijskaja Federacija. Ministerstvo obrazovanija i nauki. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovanija: prikaz ot 17 oktjabrja 2013 g. № 1155 [On the approval of Learning Standard for preschool education]. *Rossijskaja gazeta* [Russian Newspaper], 2013, 25 nojabrja.
8. Sharikov A.V. Predislovie [Introduction]. Sharikov A.V. (ed.) *Sredstva kommunikacii i problemy razvitiya lichnosti rebenka*: materialy mezhdunar. seminar, Zvenigorod, 16-17 ijulja 1993 g. [Communication and child development issues]. Moscow: Agentstvo JuNPRESS, 1994, pp. 5-6.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Н. Краснова, студент 5 курса факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: nnadezhda.kr@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3088-1166.

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:

N.N. Krasnova, 5th-year Student, School of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: nnadezhda.kr@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3088-1166.

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.

Елена Ивановна Кузнецова

г. Омск

Кристина Юрьевна Губанова

г. Омск

Формирование графической грамотности средствами информационных технологий в процессе занятий внеурочной деятельности

В условиях современного развития техники во всех областях человеческой деятельности общепризнано значение графической грамотности для образования всесторонне развитой личности. Привлечение учащихся к изучению и освоению графических средств создания информации посредством применения компьютерных технологий необходимо при разработке и конструировании новых изделий.

Формирование графических знаний и умений на уроках технологии затруднено недостаточным количеством часов, более обширное объяснение и изучение учениками теоретического и практического материала зависит от рационального построения траектории обучения и требует затрат дополнительного времени. В статье актуализируется необходимость формирования графической грамотности во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: графическая грамотность, компьютерные технологии, графический редактор, мандала, внеурочная деятельность.

Elena Ivanovna Kuznetsova

Omsk

Kristina Urevna Gubanova

Omsk

Formation of graphic literacy by means of information technology in the course of extracurricular activities

In the conditions of the modern development of technology in all areas of human activity, the importance of graphic literacy for the education of a comprehensively developed personality is universally recognized. Involving students in the study and development of graphic means of creating information by means of computer technology is necessary in the development and design of new products.

The formation of graphic knowledge and skills in technology lessons is hindered by an insufficient number of hours, a more extensive explanation and study by students of theoretical and practical material depends on the rational construction of the learning path and requires additional time. The article actualizes the need for the formation of graphic literacy in extracurricular activities.

Keywords: graphic literacy, computer technology, graphic editor, mandala, extracurricular activities.

Важность обучения графической грамотности подрастающего поколения, которому предстоит трудиться и творить в новой реальности, диктуется ее ролью в развитии проектного мышления и познавательных способностей, пространственных представлений и пространственного воображения, овладение профессиональными приёмами выражения творческой мысли и графическими способами формообразования.

Овладение средствами и формами графического отображения объектов или процессов, правилами выполнения графической документации, овладение методами чтения технической, технологической и инструктивной информации заявлены как предметные результаты освоения программы по технологии, соответствующих требованиям ФГОС [4].

В современном мире человеку нет необходимости совершать большой объём работы вручную, не обязательно каждый раз прибегать к линейке, карандашу и транспортиру для выполнения чертежа. Современная техника вышла на такой уровень, что многое можно сделать при помощи определённых компьютерных программ. Как известно, компьютерная поддержка позволяет учащимся озна-

комиться с основными методами проектирования, научиться читать и выполнять графические изображения как в двухмерном, так и в трёхмерном пространствах.

Графический редактор – программа позволяющая создавать, просматривать, обрабатывать и редактировать цифровые изображения (чертежи, рисунки, таблицы, картинки, фотографии) на компьютере. Существует множество разнообразных, удобных в использовании графических программ и редакторов. Например: графический редактор GIMP, КОМПАС-3D, AutoCAD, Gravit Designer и прочие [1].

Paint является одним из самых распространённых графических редакторов и входит в состав стандартных программ операционной системы Windows, что является немаловажным фактором для организации учебного процесса. Хотя по своим возможностям он значительно уступает профессиональным графическим редакторам, однако располагает необходимым минимумом средств для освоения приемов работы с графической информацией. Изображения в программе создаются при помощи таких **чертежно-графических** инструмен-

тов как карандаш, заливка, ластик, и т.д. Множество рисунков можно смоделировать, группируя как стандартные геометрические фигуры (прямоугольник, эллипсы, треугольники), так и необычные (сердечко, звезда, облако) [2].

В популярной в последнее время технике стринг-арта четко выделяется одно из трех направлений – создание абстрактных картин и рисование геометрических фигур. «Родоначальником» этой техники считается математик Мэри Эверест Буль, которая нашла оригинальный способ построения геометрических фигур для демонстрации своим ученикам – она использовала небольшую доску с прибитыми гвоздями, на которой при помощи верёвки «рисовала» треугольники, квадраты и более сложные фигуры. А американец Джон Эихенгер в своем творчестве обратился к восточному искусству мандалы (сакральное символическое и схематическое изображение у буддистов), заметив, что линии нитей, натянутые на гвозди, могут образовывать подобные узоры.

На кафедре ТиТО ОмГПУ в рамках выполнения выпускной квалификационной работы студенткой К.Ю. Губановой под руководством доцента Е.И. Кузнецовой разработано и апробировано

методическое сопровождение занятий внеурочной деятельности «Запутанная история или стринг-арт». Календарно-тематическое планирование для закрепления теоретического материала включает такие творческие задания как «Новогодняя игрушка» и «Мандала на удачу». И в том, и в другом случае для успешного выполнения проектов необходимо обладать определенным уровнем графической грамотности построения геометрических фигур с использованием чертёжных инструментов или средств ИКТ.

Апробация методической разработки проходила с обучающимися 6 класса средней общеобразовательной школы №135 им. А.П. Дмитриева г. Омска. Школьникам предлагалось выполнить в технике стринг-арт игрушку на елку с нанесенным изображением снеговика, снежинки или елки на выбор по желанию. Для этого необходимо разработать эскиз изображения с использованием графического редактора Paint (Рис. 1).

Проведённый опрос перед практической работой выявил осведомлённость большей части класса о программе. Для успешного получения запланированного результата Кристиной Юрьевной разработаны технологические карты (см. таблицу 1).

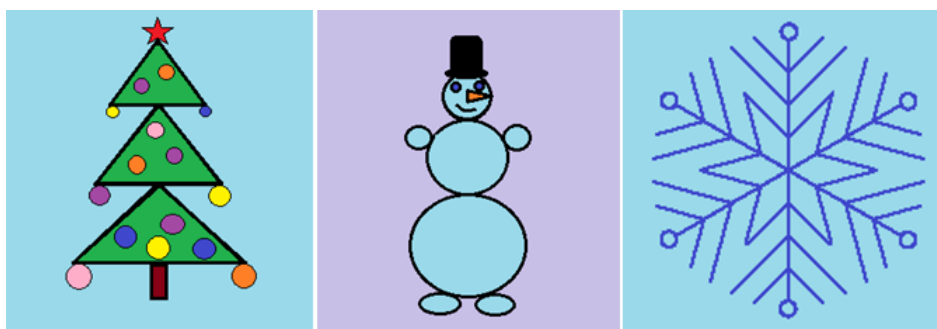


Рис. 1. Эскизы, выполненные в редакторе Paint

Таблица 1.

Технологическая карта

<i>Рисуем снеговика в редакторе Paint</i>	
1	Запустить графический редактор Paint . Активировать инструмент « Заливка » и окрасить рабочее поле в голубой, синий или фиолетовый цвет (на выбор).
2	На панели инструментов выбрать « Линию » и провести одну вертикальную прямую. Это будет «стержень» снеговика.
3	На панели инструментов активировать замкнутый контур « Овал », выбрать цвет линии чёрный, нанести его на рабочее поле так, чтобы центр овала совпадал с вертикальной линией.
4	Нанести еще 2 окружности меньшего размера так, чтобы их центр находился чётко на вертикальной линии. Окружности должны соприкасаться между собой.
5	С помощью небольших кружков или овалов создать руки и ноги снеговика. Активировать инструмент « Заливка », на палитре выбрать цвет и закрасить снеговика.
6	На панели рисования активировать фигуру « Треугольник », выбрать цвет линий черный, нанести при помощи данного инструмента нос снеговика и развернуть его на 90°. Активировать инструмент « Заливка », на палитре выбрать оранжевый цвет, закрасить нос. Инструментом « Овал » или кистью сделать глаза и рот снеговика.
7	На панели рисования активировать фигуру « Четырёхугольник », выбрать цвет линий черный, нанести при помощи данного инструмента головной убор снеговика в форме четырёхугольника. Активировать инструмент « Заливка », на палитре выбрать цвет и закрасить головной убор снеговика.
8	Инструментом « Ластик » стереть вспомогательные линии, предварительно выбрав подходящий к фону цвет ластика. По желанию можно дополнить рисунок снежинками, сугробами, солнцем и т.д.

Анализируя работу по формированию графической грамотности с применением средств ИКТ на проведённом занятии, можно сделать вывод, что уже к концу занятия многие дети стали увереннее владеть программой Paint, а впервые познакомившиеся с ней успели понять и изучить основные функции и приёмы работы. На протяжении всего урока сохранялся положительный настрой и работоспособность.

Следующее творческое задание, направленное на формирование графической грамотности – создание мандалы на древесном спиле с использованием ниток трех гармоничных цветов (см. рисунок 2в).

Мандала — замкнутая геометрическая система с равноудалёнными от центральной точки элементами. Внешне традиционная ритуальная мандала выглядела как произведение правильной формы, чаще всего напоминающее круг с вписан-

ным в него квадратом и другими символами, симметрично расположенными относительно центра. Ее отличительной особенностью является высокая изобразительная гармония составляющих элементов. Эта гармония символизирует божественную природу бытия, являясь естественным противопоставлением беспорядку и путанице материального мира. Мандала отражает всю полноту Космоса, совмещая в себе противоположные начала – землю и воздух, динамику и статику. Мандала символизирует также возвращение души к своему ядру [3].

Эскиз мандалы представляет собой трафарет окружности, разделённой на 16 равных частей. Трафарет можно начертить вручную при помощи карандаша, линейки и циркуля (см. рисунок 2а), но проще и быстрее это будет сделать на компьютере, например, в бесплатном онлайн геометрическом приложении Geogebra (см. рисунок 2б).

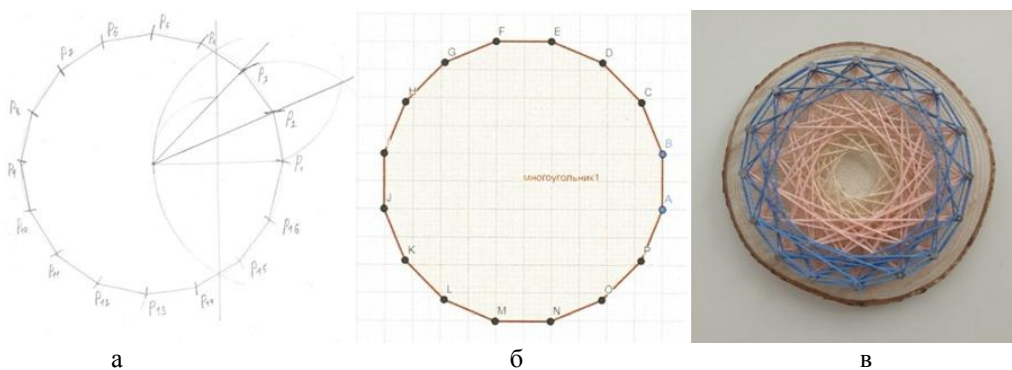


Рис.2. Процесс изготовления мандалы: (а) эскиз, выполненный вручную, (б) эскиз, выполненный в приложении Geogebra, (в) образец мандалы.

Процесс изучения нового материала сопровождался обучающими видео, разработанными студенткой. Во время апробации отмечено, что формирование графической грамотности - длительный и весьма сложный процесс. Важным аспектом является осознание способов выполнения действия учеником. В этом случае формирование навыка заметно ускоряется: требуется меньшее количество упражнений, минимизируется количество ошибок обучающихся. При формировании графического навыка необходимым условием яв-

ляется анализ достигнутых результатов, допущенных ошибок, причин их возникновения.

В заключение хочется отметить, что формирование графической грамотности с применением средств ИКТ активизирует умственную деятельность обучающихся, развивает пространственные представления и образное мышление. Знание графического языка, умение делать хотя бы базовые схемы, рисунки или же построения подготовит обучающихся к практической деятельности в будущем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Графические редакторы [Электронный ресурс] // СофтКаталог.info. – Режим доступа: <https://softcatalog.info/ru/obzor/graficheskie-redaktory-dlya-windows/>. – 20.05.2020.
2. Как работать в Paint [Электронный ресурс] // Procomputer.su. – Режим доступа: <http://procomputer.su/program-obespechenie/180-kak-rabotat-v-paint>. – 20.05.2020.
3. «Мандала» как инструмент арт-терапии [Электронный ресурс] // Психологическая газета : профес. Интернет-изд. – Режим доступа: <https://psy.su/feed/4178>. – 20.05.2020.
4. Тищенко, А.Т. Технология [Текст] : рабочая прогр. : 5-9 кл. / А.Т. Тищенко, Н.В. Сеница. – М. : Вентана-Граф, 2017. – 158 с.

REFERENCES

1. Graficheskie redaktory [Elektronnyi resurs] [Graphic Reductors]. *SoftKatalog.info*. URL: <https://softcatalog.info/ru/obzor/graficheskie-redaktory-dlya-windows/> (Accessed 20.05.2020).
2. Kak rabotat' v Paint [Elektronnyj resurs] [How to work in Paint]. *Procomputer.su*. URL: <http://procomputer.su/program-obespechenie/180-kak-rabotat-v-paint> (Accessed 20.05.2020).

3. «Mandala» kak instrument art-terapii [Elektronnyj resurs] [“Mandala” as an instrument of art therapy]. *Psichologicheskaja gazeta*: profes. Internet-izd. [Psychological Newspaper]. URL: <https://psy.su/feed/4178> (Accessed 20.05.2020).
4. Tishhenko A.T., Sinica N.V. Tehnologija: rabochaja progr. : 5-9 kl. [Technology]. Moscow: Ventana-Graf, 2017. 158 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.И. Кузнецова, кандидат технических наук, доцент кафедры технологии и технологического образования, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия, e-mail: klenai@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1690-2247.

К.Ю. Губанова, студентка 4 курса факультета математики, информатики, физики и технологии, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия, e-mail: is155kr@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.I. Kuznetsova, Ph. D. in Technical Sciences, Associated Professor of the Department of Technology and Technological Education, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, e-mail: klenai@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1690-2247.

K.U.Gubanova, 4th-year student, School of Mathematics, Informatics, Physics and Technology, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, e-mail: is155kr@mail.ru.

УДК 37.022

Татьяна Эдуардовна Лютова
г. Пыть-Ях

Технологии активизации и интенсификации деятельности обучающихся

В статье рассматриваются деятельностные технологии в обучении, позволяющие организовать учебный процесс с самостоятельной, активной и разносторонней познавательной деятельностью учащихся. Автор обращает внимание, что формирование личности ученика и продвижение его в развитии осуществляется, когда ребенок воспринимает знания в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания». В статье обозначены проблемы современного учителя русского языка и литературы, определены цели и задачи педагогической деятельности педагога. Автор делится опытом педагогического мастерства, знакомит с технологией межвозрастного сотрудничества, с технологией концентрированного обучения, рассказывает о преимуществах образовательного модуля. По мнению автора, именно такие формы организации учебной деятельности способствуют личностному росту учащихся, повышают уровень обученности и творческой активности школьника, помогают обучающимся добиваться высоких предметных результатов. Уроки межвозрастного сотрудничества решают проблему нехватки знаний у обучающихся предметного материала. Технология концентрированного обучения позволяет интенсифицировать учебный процесс. Образовательный модуль помогает скоординировать несколько школьных предметов в одном образовательном событии.

Ключевые слова: деятельностные технологии, межвозрастное сотрудничество, малые группы, концентрированное обучение, учебный блок, образовательный модуль.

Tatyana Eduardovna Lyutova
Pyt-Yakh

Technologies for revitalizing and intensifying students

The article discusses the activity technologies in learning, allowing to organize the educational process with independent, active and versatile cognitive activity of students. The author draws attention to the fact that the formation of the student's personality and his advancement in development is carried out when the child perceives knowledge in the process of his own activity aimed at “discovering new knowledge”. The article outlines the problems of the modern teacher of the Russian language and literature, defines the goals and objectives of the pedagogical activity of the teacher. The author shares the experience of pedagogical skills, introduces the technology of inter-age cooperation, the technology of concentrated training, talks about the advantages of the educational module. According to the author, it is precisely these forms of organization of educational activity that contribute to the personal growth of students, increase the level of training and creative activity of a student, help students achieve high objective results. The lessons of inter-age cooperation solve the problem of lack of knowledge among students of subject material. The technology of concentrated learning allows you to intensify the learning process. The educational module helps to coordinate several school subjects in one educational event.

Keywords: active, technology, inter-age, cooperation, small, groups, concentrated, training, training unit, educational, module.

Деятельностный подход в обучении – это такая организация учебного процесса, при которой центральное место занимает максимально самостоятельная, активная и разносторонняя познавательная деятельность учащихся. Формирование личности ученика и продвижение его в развитии осуществляется когда он воспринимает знания в процессе его собственной деятельности, направ-

ленной на «открытие нового знания». Деятельностный подход – это подход к организации процесса обучения, в котором на первый план выходит проблема самоопределения ребенка в учебном процессе. Целью деятельностного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. Он (ребенок):

– ставит цели,

- решает задачи,
- отвечает за результаты.

Главное средство субъекта – умение учиться, то есть учить себя.

Сегодня многие учителя сталкиваются с рядом проблем: сокращение количества учебных часов при увеличении программного материала, снижение читательского интереса и творческого самовыражения. А глубокое всестороннее изучение предмета требует от учащихся большого количества времени, серьезной подготовки, знаний фоновое материала. Поэтому важно, чтобы ученик всегда находился в ситуации вызова коммуникативной деятельности, которая требует от него умения рассуждать, анализировать, доказывать.

Задача учителя – создать условия, которые позволят повысить грамотность, интеллектуальную активность учащихся, творческий потенциал, способность к самообразованию, помогут воспитать чувство красоты языка, любовь к своей культуре, чувство патриотизма. Эту высокую задачу учителя решают ежедневно, ежеурочно. Помогают в этом **деятельностные технологии**, которые дают свободу выбора методов и приемов, позволяют достичь высоких метапредметных результатов.

Одна из инновационных технологий – **межвозрастное сотрудничество**.

Часто при изучении какого-либо произведения педагоги сталкиваются с нехваткой знаний у учащихся предметного материала. Именно здесь помогают уроки **межвозрастного сотрудничества**, предполагающие работу в малых группах. Ценность групповой работы на таких уроках заключается в том, что у младших есть помощник, который обладает необходимым багажом знаний и ориентирует в теоретико-литературном пространстве.

В ходе осуществления профессиональной деятельности была разработана структура таких уроков. Их обязательным требованием является то, что под руководством учителя помощник готовит теоретический и практический материал для ученика, объясняет тему, в которой сам уже свободно ориентируется. Потому что при подготовке к уроку он глубоко погрузился в материал. Совместно помощник и ученик решают учебную задачу по повторению или изучению нового материала.

Применение технологии межвозрастного сотрудничества возможно, как на уроках литературы, так и на уроках русского языка. Например, на уроке «Проверка орфограмм слабых позиций в словах-действиях разными способами» учащиеся 7 класса стали учителями для младших школьников. В ходе подготовки к уроку семиклассники повторили и углубили свои знания по данной теме. Они разработали задания, схемы-превращения, модели, которые помогли третьеклассникам научиться определять спряжения глаголов и правильно писать безударные личные окончания. Под их руководством малыши составили алгоритм действий. Ре-

зультатом совместной работы стала карточка-помощник.

Одной из положительных сторон этой технологии является то, что она постоянно обновляется новыми методами и приемами и может быть использована не только в урочной, но и во внеурочной деятельности.

По технологии межвозрастного сотрудничества разработан проект «Пыть-Ях, открытый мною...», который был представлен на окружной стажировочной площадке. В ходе работы над ним учащиеся 5 и 7 классов решали проектные задачи по трем направлениям: «История Пыть-Яха», «Архитектура Пыть-Яха», «Литературные страницы Пыть-Яха». Ценность этого проекта не только в том, что ребята открыли город с разных сторон, но и в том, что он заставил задуматься над вопросом об их месте в этом городе.

Совместно с учителем ИЗО разработан и апробирован интегрированный факультативный курс межвозрастного сотрудничества для 5-7 классов «Литературно-художественный аспект в культурном наследии округа», результатом которого стали проекты учащихся «Путеводитель по памятным местам», «Литературный календарь», сборник фольклора разных народов «Пыть-Ях – большая семья».

Создавая проекты, учащиеся встречались с поэтами Пыть-Яха, с работниками Центральной Библиотеки, с представителями администрации города. Именно в ходе этой работы ребята овладели новыми лингвистическими и литературоведческими понятиями, которые пригодились им и на уроках, и на предметных олимпиадах.

Межвозрастное сотрудничество позволяет:

- развивать учебную самостоятельность;
- коммуникативные компетенции;
- организовать индивидуальную работу.

Из опыта работы подтверждает, что знания, полученные на таких уроках, самые прочные.

Такой подход в обучении дает свои результаты: на международной олимпиаде школ развивающего обучения ученики стабильно занимают призовые места в групповом и парном турах, ежегодно становятся победителями и призерами муниципального этапа Всероссийской олимпиады по русскому языку и литературе.

Еще одной эффективной формой организации учебной деятельности является **концентрированное обучение**. В основе технологии концентрированного обучения лежит известный в педагогической практике метод «погружения в предмет». Данная технология, начиная от П. Блонского, разрабатывалась и использовалась В.Ф. Шаталовым, М.П. Щетининым, А. Тубельским и др. Психологическое обоснование этой технологии дано Г. Ибрагимовым. Концентрированное обучение начинается с коренного изменения расписания занятий. Число преподаваемых в течение дня дисциплин сокращается до одного-двух, основной организационной единицей

становится учебный блок – занятие. Модульное обучение основано на следующей основной идее: обучающийся должен учиться сам, а учитель обязан осуществлять управление его учением: мотивировать, организовывать, координировать, консультировать, контролировать. По мнению авторов данной технологии, оно интегрирует в себе все прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике. В ходе осуществления педагогической деятельности была разработана программа и КТП по технологии концентрированного обучения для проведения уроков литературы.

Изучить произведения классиков за отведенное программой время, конечно, можно. Но глубоко погрузиться в их творчество, узнать все грани личности, прочувствовать глубину таланта писателя очень трудно. Технология **концентрированно-**

го обучения помогает решить эту проблему. Это особая организация учебного процесса, при которой уроки объединяются в блоки – модули.

Фрагмент учебного блока в рамках концентрированного обучения

Учебный блок № 3. Жанровое и тематическое разнообразие творчества А.С. Пушкина.

Цели блока: изучить жанровое разнообразие произведений Пушкина, постичь универсализм автора, понять его новаторство на уровне языка, тематики, жанров, проследить актуальность тематики;

– расширить и углубить знания учащихся о повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка»;

– способствовать практическому освоению позиций теоретика, читателя, критика, автора, публициста на материале повести.

Таблица 1.

Тематический план-график уроков блока

Дата	№ урока	Тема урока
	1.	Проверочная работа «Сентиментализм. Романтизм» А.С. Пушкин. Лирика, отдельные стихотворения: «И.И. Пущину», «19 октября 1825 года», «Песни о Стеньке Разине».
	2.	РР. Выразительно чтение наизусть стихотворений А.С. Пушкина на основе смыслового анализа.
	3.	Пушкин А.С. Повесть «Капитанская дочка». Творческая история повести, проблематика. Главы 1-2.
	4.	А.С. Пушкин «Капитанская дочка». Проблемы чести и достоинства. Главы 3-5.
	5.	А.С. Пушкин «Капитанская дочка». Нравственная красота героев. Главы 6-7.
	6.	А.С. Пушкин «Капитанская дочка». Тема «русского бунта». Главы 8-14. РР. Чтение притчи.
	7.	РР. Подготовка к сочинению по повести «Капитанская дочка»
	8.	Диагностическая работа. Сочинение по повести «Капитанская дочка».
	Лаборатория	Исторические личности в повести «Капитанская дочка». Сопоставительный анализ с художественным образом.
	Мастерская 1	«Вечные темы» и национальный колорит творчества А.С. Пушкина
	Мастерская 2	Анализ эпитафий к главам повести.
	Мастерская 3	Особенности языка произведения повести «Капитанская дочка»

Между учебными блоками 3 недели для самостоятельной работы. За это время обучающиеся выполняют домашнее задание, которое заставляет их обратиться к дополнительным источникам информации. Такая организация работы помогает учащимся еще до начала учебного модуля погрузиться в тему предстоящего блока. Поэтому учебный блок можно начать сразу с постановки учебной задачи и ее решения через глубокое погружение в художественное произведение.

Так, на начало изучения романа «Евгений Онегин» ребята уже достаточно глубоко знают историю создания произведения, знакомы с фоновым материалом, владеют необходимыми литературоведческими понятиями – например, знают, что такое онегинская строфа. В межблочный период они посетили виртуальные экскурсии по пушкинским местам, познакомились с черновыми вариантами романа. Поэтому блок начали с решения учебной задачи «Почему А.С. Пушкина считают основоположником современного литературного языка».

Для решения задачи использовали разные формы и приемы:

- работу в малых группах,
- исследовательскую деятельность,
- выразительное чтение,
- составление кластера, синквейнов, инфографики.

Особенно ценным в этой технологии является то, что ребята в рамках каждого блока представляют результаты своей самостоятельной работы. Ребенок выбирает ту форму и ту тему, которая интересна именно ему. Это может быть проект, творческий отчет, инсценирование, стенгазеты. Школьники настолько глубоко погружаются в материал, что эпоха 19 века им становится интересна и близка. Так появились проекты о нарядах, прическах и деятелях искусства 19 столетия.

Это развивает читательскую активность и творческий потенциал. Ребята узнают много нового и интересного из смежных дисциплин и делятся этими знаниями с другими.

В результате всей проделанной работы появилась возможность:

- выявить особенности творчества поэта,
- почувствовать красоту его языка,
- ответить на вопрос, поставленный в начале блока.

Таким образом, концентрированное обучение помогает:

- глубоко погрузиться в тему;
- выйти за рамки программного материала;
- пробудить в учащихся чувство красоты слова, любовь и трепетное отношение к языку.

Это то и помогает ученикам становиться победителями и призерами регионального этапа Всероссийских творческих конкурсов.

Таких же высоких результатов помогает добиваться **образовательный модуль** как форма организации учебного процесса.

Литература и русский язык подчас требуют исторических, географических, культурологических знаний. В рамках учебного образовательного модуля у учащихся появляется возможность увидеть эти межпредметные связи, так как возникают ситуации, при которых необходимо применить знания по русскому языку и литературе в других дисциплинах или наоборот.

Опыт показывает, что образовательный модуль становится интересной для учеников и учителей современной формой организации учебной деятельности, позволяющей скоординировать несколько школьных предметов в одном образовательном событии.

Его результат – совместный интеллектуальный продукт.

Так в начале учебного года пятиклассники участвуют в образовательном модуле «Наша школа», где создают паспорт школы. Чтобы создать определенные страницы паспорта, ребятам необходимо познакомиться с новыми понятиями в каждом предмете и применить новые знания на практике. Оформляя страничку «Достижения школы», пятиклассникам необходимо познакомиться с жанром интервью, попробовать себя на практике в качестве журналиста, оформить это в виде статьи или эссе, проиллюстрировать страничку, применяя знания ИЗО. Свой продукт «Паспорт школы» надо презентовать для остальных участников модуля в виде слайдовой презентации, а для этого необходимы знания информатики. Во время учебного модуля ребята не занимались непосредственно русским языком и литературой, но научились брать интервью, писать статьи и эссе, приобрели навыки ораторского искусства.

Каждый модуль должен иметь свою изюминку, своеобразный облик, целевой ориентир. В 8 классе, когда важным становится вопрос профориентации, проводится модуль «Моя будущая профессия». А в 9 классе модуль «Шпаргалка для экзаменов».

Метапредметные навыки, полученные в рамках образовательного модуля, позволяют получить

максимально высокие результаты и по предмету. Так выпускницы, Стройкина Александра и Матнурова Алина, получили 100 баллов на ЕГЭ, где показали знания не только по русскому языку, но и по литературе, истории, обществознанию.

Межвозрастное сотрудничество, концентрированное обучение, образовательный модуль – эти технологии помогают

- способствовать личностному росту учащихся;
- активизировать деятельность учащихся;
- развивать у учащихся привычку говорить красиво;
- повышать уровень обученности и творческой активности;
- добиваться высоких результатов.

Школьники, обучающихся с применением технологий межвозрастного сотрудничества, концентрированного обучения, становятся победителями и призерами регионального этапа творческих конкурсов: «Шедевры из чернилницы», «Живая классика», «Литературная Югра»; победителями муниципального этапа Всероссийского конкурса сочинений и конкурса «Тень пера». Применение деятельностных технологий позволяет достигать обучающимся высоких предметных результатов:

- Стройкина Александра – 100 баллов по русскому языку (2016 год).
- Матнурова Алина – 100 баллов по русскому языку (2018 год).
- Пасынковская Ангелина – 97 баллов по литературе (2019 год).
- Мамонтова Алина – призер регионального конкурса чтецов «Живая классика» (2016 год).
- Гневашева Варвара – призер регионального конкурса чтецов «Живая классика» (2018 год).
- Гневашева Варвара – призер международного конкурса «Великий и могучий русский язык» (2019 год).
- Воличенко Анастасия – победитель всероссийского конкурса чтецов «Георгиевская лента» (2017 год).
- Воличенко Анастасия – победитель всероссийского конкурса чтецов «Огни России» (2018 год).
- Результаты выпускных экзаменов в 9 и 11 классах стабильно выше окружного показателя.

Эффективность применения деятельностных технологий подтверждается заключением психолога, составленного на основе систематического мониторинга уровня мотивации за 2017-2020 учебный год. Специалист отмечает позитивную динамику изменений роста мотивации обучающихся за последние 3 года, делает акцент на том, что мотивирование со стороны педагога происходит как на уроке (когда формируются цели и задачи урока, подбираются соответствующие формы организации занятий, эмоционально насыщается учебный материал), так и вне урока.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баянова, Л.А. Технология модульного обучения в школе [Электронный ресурс] / Л.А. Баянова // Педагогика: традиции и инновации : материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – Т. I. – С. 107. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/956/>. – 06.06. 2020.
2. Воронцов, А.Б. наброски к построению образовательного пространства в подростковом возрасте в рамках системы РО [Текст] / А.Б. Воронцов // Феникс : межрегион. вестн. shk. razvitiya lichnosti. – 1998. – № 7-8. – С. 26-45.
3. Дунаенко, Е.В. Модель реализации концентрированного обучения литературе в средней профессиональной школе [Текст] / Е.В. Дунаенко // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 2. – С. 163-165.
4. Макаров, Р.А. Принципы педагогической системы П.П. Блонского и их значение для современного образования [Электронный ресурс] / Р.А. Макаров, Т.А. Лебедева // Студенческий научный форум 2018 : материалы X Междунар. студ. науч. конф. – М., 2018. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018002546>. – 06.06.2020.
5. Эльконин, Б.Д. Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина-Давыдова [Текст] / Б.Д. Эльконин, А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 118-142.

REFERENCES

1. Bajanova L.A. Tehnologija modul'nogo obuchenija v shkole [Elektronnyi resurs] [School modular technology]. *Pedagogika: tradicii i innovacii*. T. I: materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. Cheljabinsk, oktjabr' 2011 g.). [Pedagogy: traditions and innovations]. Cheljabinsk: Dva komso-mol'ca, 2011, pp. 107. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/956/> (Accessed 06.06. 2020).
2. Voroncov A.B. Nabroski k postroeniju obrazovatel'nogo prostranstva v podrostkovom vozraste v ramkah sistemy RO [Sketches for the construction of educational space in adolescence within the Russian education system]. *Feniks: mezhtregion. vestn. shk. razvitiya lichnosti* [Phenix], 1998, no. 7-8, pp. 26-45.
3. Dunaenko E.V. Model' realizacii koncentrirovannogo obuchenija literature v srednej professional'noj shkole [A model for the realization of concentrated literature training in a secondary vocational school]. *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development], 2014, no. 2, pp. 163-165.
4. Makarov R.A., Lebedeva T.A. Principy pedagogicheskoy sistemy P.P. Blonskogo i ih znachenie dlja sovremennogo obrazovanija [Elektronnyi resurs] [The principles of the pedagogical system P.P. Blonsky and their importance for modern education]. *Studencheskij nauchnyj forum 2018: materialy X Mezhdunar. stud. nauch. konf.* [Student Science Forum 2018]. Moscow, 2018. URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018002546> (Accessed 06.06.2020).
5. Jel'konin B.D., Voroncov A.B., Chudinova E.V. Podrostkovyj jetap shkol'nogo obrazovanija v sisteme Jel'konina-Davydova [The teenage stage of school education in the Elkonin-Davydov system]. *Voprosy obrazovanija* [Education issues], 2004, no. 3, pp. 118-142.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Т.Э. Лютова, учитель русского языка и литературы, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5», г. Пыть-Ях, Россия, e-mail: lyutova1979@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2129-2474.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

T.E. Lyutova, Teacher of Russian Language and Literature, Secondary Comprehensive School №5, Pyt-Yakh, Russia, e-mail: lyutova1979@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2129-2474.

УДК 378.14.015.62

Юрий Всеволодович Маслов
г. Минск, Беларусь

**ЕГЭ по английскому языку: частная система упражнений по обучению
письменному высказыванию**

Статья посвящена проблеме подготовки учащихся средних школ к сдаче письменной части единого государственного экзамена по английскому языку. Постулируется необходимость системной организации подготовки к написанию высказывания объемом 250 слов, имеющего строгую композиционную структуру. Система основана на 7 основных навыках, которые необходимы для успешного написания высказывания. Каждый навык предлагается формировать и совершенствовать на четырех последовательных уровнях усвоения – различения / запоминания, понимания, репродукции и переноса, поэтому предлагаемая частная система упражнений состоит из 28 (7x4) видов заданий. Каждое задание может быть предложено в серии (5-10 упражнений одного вида). Общее количество заданий может составлять 200-280 единиц, что дает возможность организовать эффективную подготовку либо на протяжении одного-двух лет обучения в классе, либо в форме интенсивного краткосрочного курса. Авторская система положена в основу нового пособия для школьников.

Ключевые слова: единый государственный экзамен, эссе, речевой навык, уровни усвоения, частная система упражнений.

Yuri Vsevolodovich Maslov
Minsk, Belarus

Unified State Exam in English: Purpose-built System of Exercises Designed to Develop Written Expression Skills

The article deals with the problem of preparation of secondary school students for coping with the unified state exam (English) written tasks. The author postulates the need for systemic organization of the training process to prepare for writing a 250-word-long essay-like text of formal style. The training system aims to develop 7 basic skills indispensable for writing such texts. Building each skill follows acquisition levels of growing complexity that include distinction/memorization, understanding, reproduction, and transfer. Thus, the overall system includes 28 (7 x 4) types of tasks. Students perform each task by series (5-10 items each). The overall number of tasks equals 200 – 280 items, which allows organizing effective training either in the classroom during one or two academic years, or in the form of an intensive short-term course. The system described in the article is put to practice in the form of a newly published training workbook.

Keywords: unified state exam, essay, speech habit (skill), acquisition levels, purpose-built system of exercises.

Улучшение качества иноязычной подготовки – приоритетная задача на всех уровнях системы непрерывного образования всех без исключения стран постсоветского пространства. С этим утверждением согласны не только специалисты, но и широкая общественность, прежде всего, родительская.

Расхождения существуют только во взглядах на то, какими путями следует добиваться решения этой задачи. Однако полемика по этому вопросу не входит в наши планы. Сконцентрируемся на обсуждении одного из инструментов, с помощью которого подобная задача решается в настоящее время. Речь идет едином государственном экзамене (ЕГЭ) по иностранному языку в школах Российской Федерации. В других странах также введена аналогичная процедура (таково, например, централизованное тестирование в Беларуси).

Вокруг ЕГЭ тоже много полемики, но, судя по всему, никто отменять его не собирается. Тем более, что формат экзамена по предмету (английскому языку) разработан на основе существующих в международной практике стандартов. Мнение специалистов вполне однозначно: результаты процедуры сдачи ЕГЭ позволяют с высокой долей уверенности диагностировать реальный уровень сформированности практически всех аспектов иноязычной коммуникативной компетентности выпускника средней школы.

Другое дело, что экзамен – это всегда стресс, поэтому наблюдается значительный разброс мнений относительно его сложности. На многих сайтах, целью которых является подготовка к экзамену, читаем следующее: «Среди школьников царит мнение, что ЕГЭ по английскому языку сложен настолько, что его на 100 баллов не под силу сдать даже англичанам! По мнению экспертов и самих преподавателей, российские школы не успеют в срочном порядке изменить программы обучения. Российских школьников готовят по методикам, по которым сдать экзамен невозможно. Получается, что пока в школах не пройдет кардинальное обновление подходов к преподаванию иностранных языков, надеяться на успешную сдачу можно только с помощью дополнительного образования на

курсах английского языка или занимаясь индивидуально с преподавателем» [2].

Доля правды в этом есть. Обновление подходов к преподаванию – это обязательный компонент любого *живого* образовательного процесса. Практика преподавания английского языка должна быть значительно богаче и разнообразнее по содержанию, чем экзаменационные требования. Она ни в коем случае не должна быть сведена исключительно к натаскиванию на выполнение заданий определенного вида.

Это особенно хорошо видно на примере выполнения письменных заданий ЕГЭ. Специалисты согласятся с тем, что учащиеся *никогда* не справятся с ними, если они не научены выражать собственные мысли средствами изучаемого языка, т.е. если они не обладают развитыми навыками говорения.

При этом нельзя не заметить, что даже развитых навыков говорения недостаточно для успешного выполнения письменных заданий, особенно для написания *высказывания с элементами рассуждения* объемом не более 250 слов. Предлагаемый в качестве задания текст имеет жесткую структуру из пяти абзацев, включающих вступление, аргументы «за» и аргументы «против» титульного утверждения, дополнительные аргументы (support arguments) и заключение. По сути дела, мы имеем дело с *жанром эссе* в миниатюре. Это задание высокого уровня интеллектуальной и языковой сложности, особенно для представителей поколения Z.

Для успешного выполнения подобного задания требуется специально *организованная тренировка*. Другими словами, мы попадаем в ситуацию диалектического противоречия: с одной стороны, «натаскивать» учащихся на выполнение задания не надо, а с другой – «вольная натаска» на задание все-таки необходима!

Поэтому-то на свободном рынке образовательных услуг существует бесчисленное множество рекомендаций по написанию эссе. К сожалению, практически все они однотипны. Авторы регулярно советуют учащимся строить высказывания в соответствии с предложенным планом (вопрос – откуда он?), начинать введение с общего представления темы и предложения, отображающего ее проблемный характер (спасибо, но как это сде-

лять?); перефразировать тему/проблему, используя синонимичные выражения и т.п.

Чаще всего рекомендации не подкреплены базой упражнений, которые позволяют формировать навыки выполнения речевой задачи. Но специалистам известно, что в области продуктивной иноязычной речевой деятельности (в устной и письменной форме) успешность выполнения любого задания прямо зависит от того, в какой степени сформирован *навык* его выполнения.

Позволим себе небольшое отступление в область теории методики преподавания иностранных языков. Обратимся к определению речевого навыка, данному выдающимся российским методистом Е.И. Пассовым (1930-2019). По мысли ученого, речевой навык есть «способность совершать относительно самостоятельное речевое действие в системе сознательной речевой деятельности, ставшее благодаря наличию полной совокупности качеств одним из условий выполнения этой деятельности» [3, С. 100-101].

Что касается написания высказывания с элементами рассуждения (назовем его «эссе» для краткости изложения), то в этом случае сложность задачи неизмеримо возрастает, так как для успешного выполнения задания необходимо реализовать целый комплекс речевых навыков, образующих *умение писать тексты подобного жанра*.

Очевидно, что достижение уровня умения возможно только после формирования и накопления соответствующих навыков. Более того, уровень умения достигается только при эффективном переносе навыков. Перенос навыков осуществляется тем эффективнее, чем более адекватны условия формирования речевых навыков условиям реального общения [3, С. 117].

Другими словами, эффективно научить учащегося делать высказывание с элементами рассуждения в письменной форме можно только в процессе сознательного выполнения письменных заданий, целью которых является формирование отдельных навыков, входящих в комплекс целевого умения (умения «писать эссе»).

В этом случае речь идет не о формировании и совершенствовании *лексических* или *грамматических* навыков письменной речи, т.к. в выпускном классе школы эти навыки в той или иной степени должны быть сформированы. Речь идет о целенаправленном и по возможности системном формировании навыков письменного самовыражения.

Слово «система», на наш взгляд, используется в последние годы чересчур часто и не всегда оправданно. В данном контексте речь идет об определенной последовательности операций с речевым материалом, практика в выполнении которых способствует совершенствованию конкретного навыка.

Для описания системы работы по формированию навыков написания текстов указанного выше жанра, образующих, в конечном счете, речевое

умение, вновь воспользуемся идеями Е.И. Пассова. Предлагаемая нами последовательность может быть определена как «частная система упражнений», т.е. «совокупность адекватных упражнений, специально систематизированных [...] и воплощенных в речевом материале...» [3, С. 124]. Речевой материал многократно проводится через серии заданий разного уровня, поскольку важнейшим механизмом функционирования частной системы упражнений является цикличность [3, С. 126].

Анализ ситуации показывает, что при написании текстов указанного жанра (эссе) пишущие фактически используют *семь* конкретных навыков, которые имеют универсальный характер:

- 1) создание четкого плана эссе;
- 2) написание вступления (первый абзац);
- 3) приведение аргументов «за» (второй абзац);
- 4) приведение аргументов «против» (третий абзац);
- 5) приведение дополнительных аргументов (четвертый абзац);
- 6) написание заключения (пятый абзац);
- 7) редактирование эссе.

Навык № 1 является, на наш взгляд, исключительно важным, т.к. планирование деятельности есть обязательный, а не факультативный элемент работы. Не менее важен навык № 7, поскольку в конце работы по созданию текста следует уметь приводить его в соответствие с требованиями ЕГЭ. Таковы общие *лингводидактические* основы построения частной системы упражнений (ЧСУ) по обучению написанию текстов в жанре эссе. При этом полезно вспомнить и собственно *дидактические* положения, касающиеся процесса усвоения.

Очевидно, что эффективность ЧСУ зависит от психологических компонентов процесса учения, к которым ученые-педагоги традиционно относят положительное отношение учащихся к деятельности, возможность непосредственного чувственного ознакомления с материалом, запоминание и сохранение обработанной информации. На практике это означает, что необходимо предлагать учащимся материал в интересной, наглядной форме, а также обеспечивать регулярное «возвращение» к тому, что уже изучено – то есть «написано», в случае обучения письменному высказыванию – ранее.

Еще одна чисто дидактическая характеристика ЧСУ – ее стадийность. Мы предлагаем выстраивать систему по уровням усвоения, с которыми согласны, с небольшими терминологическими разночтениями, практически все исследователи. К ним относят уровни *различения / запоминания, понимания, репродукции и переноса*. По нашему мнению, работу по формированию каждого из указанных навыков 1-7 можно и нужно провести сначала на уровне различения, затем на уровне понимания, репродукции и, наконец, вывести ее на уровень переноса. Это позволяет не только обеспечить объемную практику в данном виде речевой деятельности, но и четко управлять процес-

сом формирования навыка. Таким образом, ЧСУ по обучению написанию текстов в жанре эссе может состоять из $7 \times 4 = 28$ упражнений определенного вида. Каждый вид упражнений организуется в серии (как правило, 5 или 10 заданий в зависимости от того, насколько они объемны).

ЧСУ может реализовываться как элемент образовательного процесса по английскому языку на школьных уроках в течение всего учебного года

(или даже двух-трех лет). Система может также легко использоваться в контексте самостоятельной подготовки (или занятий с тьютором).

Покажем на примере фрагмента ЧСУ (формирование и совершенствование навыка № 1). В таблице 1 (см. ниже) приведены формулировки четырех видов заданий, используемых для формирования навыка создания плана эссе.

Таблица 1

Формулировки четырех видов заданий, используемых для формирования навыка создания плана эссе

Уровни усвоения	Формулировки задания по формированию навыка № 1: создание плана эссе
Различение / запоминание	(1) Прочитайте утверждение и список из 10 аргументов. Определите, какие из них являются аргументами 'за' (5 единиц), а какие – аргументами 'против' данного утверждения (тоже 5).
Понимание	(2) Прочитайте утверждение и эссе на данную тему. Заполните подробный план-таблицу аргументами, которые использованы автором эссе.
Репродукция	(3) Прочитайте утверждение, изучите аргументы 'за' или 'против', а также дополнительные аргументы. Заполните недостающие части плана-схемы. Обратите внимание, что иногда нужно не соглашаться с утверждением.
Перенос	(4) Прочитайте утверждение и заполните подробный план будущего эссе необходимыми аргументами. Используйте не табличный, а текстовый формат плана. Обратите внимание, что в первых пяти вариантах вы соглашаетесь, а в следующих – не соглашаетесь с утверждением.

Рассмотрим, каким образом осуществляется комплектация речевого материала заданий (номер задания соответствует номеру формулировки, приведенной в таблице выше).

Выполнение задания 1 (*создание плана на уровне различения*) позволяет учащемуся практиковаться в различении смысла коротких высказываний. Подобные задания проверяются по ключу. Необходимо выполнить не менее десяти таких заданий.

(1) Comment on the following statement: *Traveling on your own is the best way to do it. Do you agree with this statement? What is your opinion?*

List of arguments

1. You don't have to synchronize your plans with partners.
2. Travelling with a partner makes experiences richer.
3. A traveler doesn't have to spend any extra money.
4. It's better to be with someone, should problems arise.
5. While traveling, you can make friends on the way.
6. If the experience is not shared, it is less exciting.
7. Whatever you want to do, you do during the trip.
8. A traveler might need help in a tough situation.
9. Sharing costs during travel makes it convenient.
10. Being on your own makes you a stronger person.

Выполнение задания 2 (*создание плана на уровне понимания*) позволяет совершенствовать навыки понимания смысла высказывания. Важным аспектом выполнения выступает наглядное представление общего «скелета» (плана) эссе. Выполняется не менее десяти таких заданий.

(2) Comment on the following statement: *Human activity makes our planet better. Do you agree with this statement? What is your opinion?*

Учащиеся читают текст эссе (см. далее) и заполняют недостающие фрагменты плана высказывания (Рис. 1).

In ancient times people and the Earth lived in harmony, maybe because people couldn't harm it. But nowadays people cause damage to the Earth every day and don't realize it. When we drop a wrapper or pour some chemical into the sink, we pollute our planet.

In order to survive we need food, clothes, housing and transport. But we pollute water and air to produce the things we need. When we grow crops, we use too many chemicals. Besides, we don't always save our planet's resources and they are limited. People often do things without thinking about consequences.

To my mind, human activity makes our planet better in some ways. People have turned deserts into gardens. They have created national parks to preserve animal and plant life. Many companies use recycled materials. But I suppose it is not enough. I think that the damage that we do is much greater. Moreover, not all of us understand that we are responsible for our planet.

Most people know the words "green living" and "environmentally friendly products". For many of us these words remain just words. Until we really put green living into practice and stop using such harmful materials as plastic we will probably continue to harm the environment.

No doubt, education will play a big role in saving our planet. The more people are aware, the harder they will try to reduce the damage (233 words).

Statement: Human activity makes our planet better.

Introduction: (A)	
Arguments against	Arguments for
We pollute water and air	
(B)	(C)
We don't save our planet's resources	People preserve animal and plant life
	(D)
Support arguments	
(E)	
Put green living into practice	
(F)	
Conclusion: We need to educate people in many ways	

Рис. 1. Шаблон для план высказывания на уровне понимания

Выполнение задания 3 (*создание плана на уровне репродукции*) позволяет совершенствовать навыки репродукции смысла высказывания. Здесь также используется «скелет», представленный на Рис. 2 (основная часть, касающаяся аргументации).

(3) Comment on the following statement: *Travel broadens the mind.* Do you agree with this statement? What is your opinion?

Arguments for	Arguments against
It helps to understand a different way of life	
You meet people and make new friends	(A)
Travel gives you a chance to see many famous places	(B)
	(C)
Support arguments	
Travel experiences are always unusual	
You communicate with new people	
You see the big world and its wonders	

Рис. 2. Шаблон для план высказывания на уровне репродукции

Выполнение задания 4 (*создание плана на уровне переноса*) позволяет совершенствовать навыки письменного самовыражения.

(4) Comment on the following statement: *Physical exercise is a must for healthy living.* Do you agree with this statement? What is your opinion?

Arguments for:	A _____ :
	B _____ :
	C _____ :
Arguments against:	D _____ :
	E _____ :
	F _____ :
Support Arguments:	G _____ :
	H _____ :
	I _____ :

Рис. 3. Шаблон для план высказывания на уровне переноса

Мы показали ЧСУ по формированию только одного из семи навыков, необходимых и достаточных для эффективного выполнения письменного задания ЕГЭ. Предлагаемая нами система работы представлена в относительно законченном виде в двух изданиях пособия [1], выполненного в соав-

торстве с М.Е. Масловой. Авторы полагают, что использование подобного пошагового алгоритма может существенно улучшить не только практику подготовки к ЕГЭ, но и практику преподавания английского языка в российской средней школе в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Маслов, Ю.В. Эссе по английскому языку: банк аргументов [Текст] / Ю.В. Маслов, М.Е. Маслова. – 2-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2019. – 198 с.
2. Структура ЕГЭ по английскому языку [Электронный ресурс] // English Lingua Centre : сайт курсов англ. яз. – Режим доступа: <https://english-online.ru/edu/ege-english/eng-info>. – 10.04.2020.
3. Пассов, Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея [Текст] / Е.И. Пассов. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. – 240 с.

REFERENCES

1. Maslov Ju.V., Maslova M.E. Jesse po anglijskomu jazyku: bank argumentov [Essays in English: A Bank of Arguments]. Rostov-na-Donu: Feniks, 2019. 198 p.
2. Struktura EGJe po anglijskomu jazyku [Elektronnyi resurs] [The structure of the exam in the English language]. *English Lingua Centre: sajt kursov angl. jaz.* URL: <https://english-online.ru/edu/ege-english/eng-info> (Accessed 10.04.2020).
3. Passov E.I. Sorok let spustja ili sto i odna metodicheskaja ideja [Forty years later or a hundred and one methodological idea]. Moscow: GLOSSA-PRESS, 2006. 240 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Ю.В. Маслов, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры межкультурной экономической коммуникации, УО «Белорусский государственный экономический университет», г. Минск, Беларусь, e-mail: maslove@tut.by, ORCID: 0000-0002-5715-6546.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Y.V. Maslov, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Intercultural Economic Communication, Belarusian State Economic University, Minsk, Belarus, e-mail: maslove@tut.by, ORCID: 0000-0002-5715-6546.

УДК 376

Юлия Сергеевна Мохова

г. Киров

Наталья Николаевна Шешукова

г. Киров

К проблеме развития словаря прилагательных дошкольников с общим недоразвитием речи

В статье рассматривается проблема развития словаря прилагательных у современных дошкольников с общим недоразвитием речи. Освещаются исследования авторов, которые занимались данным вопросом. Благодаря их исследованиям и последующим работам известно, что уровень развития словаря прилагательных у детей с общим недоразвитием речи находится на низком уровне, что приводит к нарушению формирования связной речи, а, в дальнейшем, и к неготовности к школьному обучению таких детей и освоению основных образовательных дисциплин. И, наконец,

представлены результаты исследования уровня развития словаря прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи. Процесс исследования включал подбор комплекса диагностических заданий с изучением основных компонентов лексического строя языка имен прилагательных и определение на основании результатов исследования направлений логопедической работы по развитию словаря прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: лексика, словарь прилагательных, развитие словаря прилагательных, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

Yulia Sergeevna Mokhova
Kirov
Natalia Nikolaevna Sheshukova
Kirov

To the problem of adjective dictionary in preschool children with general speech underdevelopment

The article discusses the problem of adjective dictionary development in modern preschoolers with a general speech underdevelopment. The studies of authors who dealt with this issue are highlighted. Thanks to their research and subsequent developments, it is known that the level of development of the adjective dictionary in children with general speech underdevelopment is low, which leads to disruption in the formation of coherent speech, and, in the future, to the unpreparedness for schooling of such children and the development of basic educational disciplines. And finally, the results of a study of the level of the adjective dictionary development in preschoolers with a general speech underdevelopment are presented. The research process included the selection of a set of diagnostic tasks with the study of the main components of the lexical structure of the adjective name language and the determination based on the results of the study of the areas of speech therapy work on the adjective dictionary development in preschool children with general speech underdevelopment.

Keywords: vocabulary, adjectives dictionary, adjective dictionary development, preschool age, general speech underdevelopment.

Ведущее место в современных научно-практических исследованиях логопедии отводится проблеме изучения лексического строя речи, в свою очередь, актуальным становится вопрос о механизмах формирования лексических закономерностей языка у детей с речевыми нарушениями.

Лексическим строем речи является вся совокупность слов языка, его словарный состав, тогда как слово – это единица языка, выражающая понятие. Его определяет смысловая нагрузка, а также определенное звуковое оформление и характерная ему грамматическая форма.

Развитие словаря представляет собой процесс и результат количественных и качественных изменений словарного запаса.

Различают словарь пассивный, когда речь понятна конкретному ребенку, но является лишь внутренней, и активный словарь, когда речь понятна конкретному ребенку и свободно употребляется им в повседневной жизни [5].

Для общего недоразвития речи характерно специфическое проявление речевой патологии у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом при нарушении или отставании от нормы в формировании лексико-грамматического и фонетического компонентов речи.

Существенные различия между детьми с нарушенным и нормальным речевым развитием наблюдаются при актуализации словаря признаков – у первых труднее усваиваются слова отвлеченного или обобщенного значения, слова, обозначающие признаки, качества и т.д. Расхождение в объеме пассивного и активного словаря – одна из особенностей речи детей с общим недоразвитием речи, что выражается более значительно, чем в норме [2].

Основу описательного рассказа составляет словарь имен прилагательных. Бедность словаря затрудняет полноценное общение и общее развитие ребенка. Своевременное его развитие обеспечивает успешную подготовку к школьному обучению. Поэтому в дошкольной организации проводится словарная работа, которая направлена на обогащение лексической стороны речи, в нашем случае – на развитие словаря прилагательных [3].

М.М. Алексеева и В.И. Яшина, анализируя природу слова и особенности освоения детьми лексического строя речи, выделяют в словарной работе с дошкольниками два аспекта. Содержанием первого аспекта является освоение ребенком предметной отнесенности слов с их понятийным содержанием. Данный аспект связан с развитием познавательной деятельности детей и осуществляется в логике предметных связей и отношений. Второй аспект заключается в усвоении слова как единицы лексической системы, его связей с другими лексическими единицами. Здесь особое значение приобретает ознакомление детей со смысловой стороной речи [1].

С.Н. Сазонова, основываясь на исследованиях коллег, проведенных ранее, предлагает четыре основные задачи развития словаря:

1) обогащение словаря новыми словами – предполагает усвоение детьми ранее неизвестных слов и новых значений уже имеющихся в лексиконе слов;

2) закрепление и уточнение словаря – подразумевает углубление понимания уже известных слов, т.е. наполнение их содержанием на основе точного соотнесения с объектами реального мира,

и, наконец, развитие умения пользоваться общеупотребительными словами;

3) активизация словаря – предусматривает воспроизведение ребенком в речи закрепленного слова;

4) устранение из речи детей нелитературных слов, а именно: диалектных, просторечных, жаргонных [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие словаря прилагательных дошкольников с общим недоразвитием речи нуждается в теоретической и практической разработке с целью оказания им своевременной квалифицированной логопедической помощи.

Для изучения уровня развития словаря прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи на основании методики Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой был подобран комплекс диагностических заданий, который включал основные категории лексического строя языка имен прилагательных [4].

Для определения уровня развития словаря прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи детям предлагалось выполнить 7 заданий:

1 задание – оценка состояния сформированности пассивного словаря.

2 задание – оценка состояния сформированности активного словаря.

3 задание – исследование умения подбирать синоним к прилагательному.

4 задание – исследование умения подбирать антонимы к одиночным прилагательным и к прилагательным в контексте.

5 задание – исследование умения объяснять значение слова.

6 задание – исследование умения добавлять одно общее прилагательное к двум словам и дополнять предложения подходящим прилагательным.

7 задание – исследование словообразования имен прилагательных (включало задания на образование: качественных прилагательных, относительных прилагательных, притяжательных прилагательных, прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением, простой сравнительной степени прилагательного).

Оценка выполнения заданий:

5 баллов – высокий уровень – правильное и самостоятельное выполнение задания.

4 балла – средний уровень – правильное выполнение задания с помощью экспериментатора при единичных неправильных ответах.

3 балла – уровень ниже среднего – допущение систематических ошибок.

2 балла – недостаточный уровень – допущение систематических ошибок; количество неправильных ответов превышает 50%.

1 балл – низкий уровень – неправильные ответы на все вопросы задания, простое повторение заданного слова или отказ от выполнения задания.

В исследовании приняли участие 12 детей с общим недоразвитием речи в возрасте от шести до семи лет.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Проведя диагностику уровня развития словаря прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи по предложенному комплексу заданий, мы получили следующие результаты (Рис. 1).

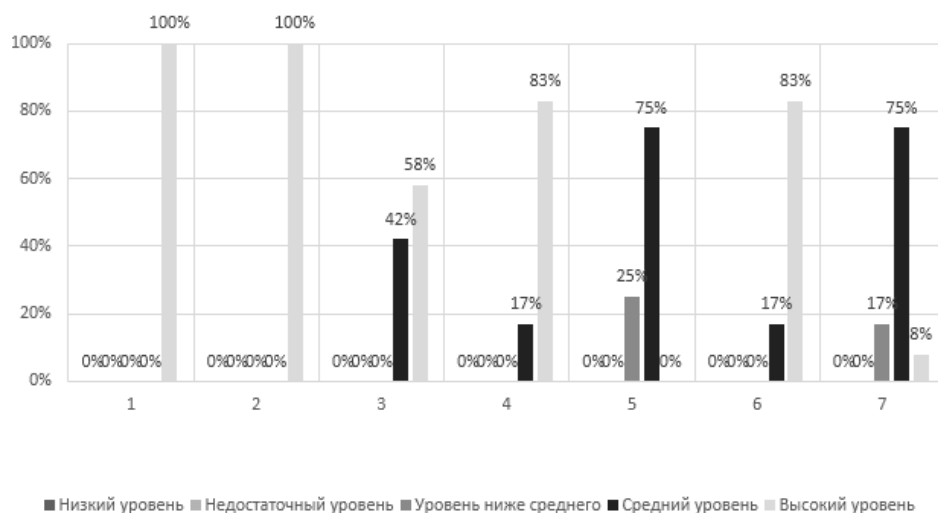


Рис. 1. Результаты изучения уровня развития словаря прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи

Легенда:

1 – оценка состояния сформированности пассивного словаря,

2 – оценка состояния сформированности активного словаря,

3 – исследование умения подбирать синоним к прилагательному,

4 – исследование умения подбирать антонимы к одиночным прилагательным и к прилагательным в контексте,

- 5 – исследование умения объяснять значение слова,
- 6 – исследование умения добавлять одно общее прилагательное к двум словам и дополнять предложения подходящим прилагательным,
- 7 – исследование словообразования имен прилагательных.

Из результатов нашего исследования следует, что на высоком уровне с заданиями на изучение состояния сформированности пассивного и активного словаря прилагательных справились все дошкольники с общим недоразвитием речи (100%, 12 дошкольников). С заданием на исследование умения подбирать синоним к прилагательному на высоком уровне справилось 7 дошкольников (58%) и на среднем уровне 5 дошкольников (42%). 10 дошкольников задание на исследование умения подбирать антонимы к одиночным прилагательным и к прилагательным в контексте выполнили на высоком уровне (83%), 2 дошкольника выполнили это задание на среднем уровне (17%). При выполнении задания на исследование умения объяснять значение слова на среднем уровне с заданием справилось 9 дошкольников (75%), на уровне ниже среднего 3 дошкольника (25%). На высоком уровне задание на исследование умения добавлять одно общее прилагательное к двум словам и дополнять предложения подходящим прилагательным выполнило 10 дошкольников (83%), на среднем уровне – 2 дошкольника (17%). Результаты исследования словообразования имен прилагательных выявили высокий уровень выполнения задания (8%, 1 дошкольник), средний уровень (75%, 9 дошкольников) и уровень ниже среднего (17%, 2 дошкольника).

Таким образом, проведенное исследование позволило нам сделать следующий общий вывод, что нарушение структуры значения слова и лексической системности, а также нарушение словообразования имен прилагательных характеризуют лексический состав детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. На основании этого

можно выделить следующие особенности словаря прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи:

- расхождение объема активного и пассивного словаря;
- неправильное понимание смысла слова, что приводит к его неточному употреблению;
- непонимание семантических связей между словами;
- нарушение понимания и образования лексико-грамматических категорий речи.

Следовательно, с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, необходимо осуществлять коррекционную логопедическую работу по развитию словаря прилагательных, тех его категорий, которые сформированы хуже остальных.

На основе анализа результатов нашего экспериментального исследования и научной литературы нами были определены следующие направления логопедической работы по развитию словаря прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи:

- расширение объема активного и пассивного словаря прилагательных;
- совершенствование лексической системности и структуры значения слова;
- развитие способности к словообразованию имен прилагательных.

Таким образом, словарная работа должна быть направлена на создание лексической основы речи. Вместе с тем она имеет важное значение для общего развития ребенка, так как является условием его умственного развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Эксмо, 2011. – 288 с.
3. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
4. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С.Н. Сазонова. – М. : Академия, 2005. – 144 с.
5. Хвалина, Е.Н. Исследование по развитию активного и пассивного словаря детей младшего школьного возраста с системным недоразвитием речи [Текст] / Е.Н. Хвалина // Молодой ученый. – 2016. – № 4. – С. 846-850.

REFERENCES

1. Alekseeva M.M., Jashina V.I. Metodika razvitija rechi i obuchenija rodnomu jazyku doshkol'nikov: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij [Methods of development of speech and teaching the mother tongue of preschoolers]. Moscow : Akademija, 2000. 400 p.
2. Zhukova N.S., Mastjukova E.M., Filicheva T.B. Logopedija. Osnovy teorii i praktiki [Speech Therapy. Fundamentals of Theory and Practice]. Jeksmo, 2011. 288 p.
3. Lalaeva R.I., Serebrjakova N.V. Korrekciija obshhego nedorazvitija rechi u doshkol'nikov (formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroja) [Correction of the general underdevelopment of speech in preschoolers (the formation of vocabulary and grammatical structure)]. St. Petersburg: SOJuZ, 1999. 160 p.

4. Sazonova S.N. Razvitie rechi doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij [The development of speech of preschoolers with a general underdevelopment of speech]. Moscow: Akademiya, 2005. 144 p.

5. Hvalina E.N. Issledovanie po razvitiiju aktivnogo i passivnogo slovarja detej mladshogo shkol'nogo vozrasta s sistemnym nedorazvitiem rechi [Study on the development of active and passive vocabulary of primary school children with systemic speech underdevelopment]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2016, no. 4, pp. 846-850.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ю.С. Мохова, студент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: mohova.yu.mohova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-4811-3736.

Н.Н. Шешукова, кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11948@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-3048-681X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

J.S. Mokhova, Student of the Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: mohova.yu.mohova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-4811-3736.

N.N. Sheshukova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11948@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-3048-681X.

УДК 372.851

Эсмира Санан кызы Мустафаева

г. Нижневартовск

Полина Вячеславна Жигалова

г. Нижневартовск

Софья Андреевна Клендершикова

г. Нижневартовск

Марина Владимировна Худжина

г. Нижневартовск

Использование интерактивной рабочей тетради по тригонометрии для повышения предметных результатов обучающихся

Статья посвящена актуальной проблеме повышения качества математического образования в образовательных организациях общего образования. Анализируется место и роль раздела «Тригонометрия» в школьном курсе математики и его значение для решения различных прикладных задач. Выявляются причины возникновения трудностей у обучающихся старших школьников при изучении тригонометрии. Обосновывается необходимость актуализации пройденного учебного материала для успешного освоения новых тем по тригонометрии. В качестве дополнительного дидактического средства для организации эффективного повторения в 10 классе изученного материала предлагается интерактивная рабочая тетрадь по тригонометрии. Содержание заданий рабочей тетради определяется на основе проведенного сравнительного анализа учебников по алгебре и геометрии для 8-9 классов. Представлены примеры интерактивных заданий, включенных в разработанную рабочую тетрадь по тригонометрии.

Ключевые слова: образовательный стандарт, общеобразовательная школа, обучение математике, тригонометрия, интерактивная рабочая тетрадь.

Esmira Sanan kizi Mustafaeva

Nizhnevartovsk

Polina Vyacheslavna Zhigalova

Nizhnevartovsk

Sofia Andreevna Klendershikova

Nizhnevartovsk

Marina Vladimirovna Khudzhina

Nizhnevartovsk

Using an interactive workbook on trigonometry to improve school students' subject results

The article is devoted to the urgent problem of improving the quality of mathematical education in educational organizations of general education. The place and role of the section "Trigonometry" in the school course of mathematics and its importance for solving various applied problems are analyzed. The causes of difficulties for students of high school students in the study of trigonometry are identified. The necessity of updating the training material for the successful development of new topics in trigonometry is substantiated. An interactive didactic workbook on trigonometry is proposed as an additional

didactic tool for organizing effective repetition of the studied material in grade 10. The content of the tasks of the workbook is determined on the basis of a comparative analysis of textbooks on algebra and geometry for grades 8-9. Examples of interactive tasks included in the developed workbook on trigonometry are presented.

Keywords: educational standard, comprehensive school, teaching mathematics, trigonometry, interactive workbook.

Изучение математики играет системообразующую роль в образовании, развивая познавательные способности человека, в том числе к логическому мышлению, и влияя на преподавание других дисциплин [5]. В части развития школьного образования необходимы дальнейшее совершенствование физико-математического образования и подготовки в сфере информационных технологий, поддержка общеобразовательных организаций, специализирующихся по этим направлениям, и увеличение их общего количества. Высокий уровень знаний выпускников школ по математике и естественнонаучным предметам является необходимым для успешного развития отрасли [7].

Тригонометрия – один из самых трудных разделов школьного курса математики для обучающихся. В данном разделе рассматривается зависимость между углами и длинами сторон треугольника, алгебраические тождества, связывающие тригонометрические функции и др.

Тригонометрия – важная и весомая составляющая содержания контрольно-измерительных материалов основного государственного экзамена (ОГЭ), единого государственного экзамена (ЕГЭ), вступительных испытаний в ведущие университеты, а также материалов для проведения математических олимпиад. Всё это подтверждает необходимость организации эффективного обучения школьников этому разделу.

В общеобразовательной школе долгое время существовал отдельный курс тригонометрии, обеспеченный учебниками и задачами. Но постепенно тригонометрический материал «растворился» в курсе геометрии, алгебры, анализа, а у обучающихся стали прогрессировать проблемы, связанные с осознанным восприятием данного раздела математики.

Основные причины трудностей изучения тригонометрии в старших классах заключаются [10]:

- в слабом усвоении основных тригонометрических положений в курсе геометрии 8, 9 классов;
- в фрагментарном изучении тем раздела;
- в высоком уровне абстракции материала;
- в отсутствии связи с жизнью;
- в неосознанности изучаемых формул, в попытке запомнить их без понимания;
- в высокой теоретизированности материала.

Математика в целом отличается высоким уровнем абстракции, при этом темы раздела «Тригонометрия», относящиеся к школьному курсу алгебры, наиболее теоретизированы. Между тем, математический аппарат, вводимый и используемый в ходе изучения тригонометрии, включает фундаментальные понятия, служащие средством изучения различных вопросов математики, способ-

ствующие реализации внутрипредметных и межпредметных связей, имеющие прикладную направленность [9, С. 40-41].

Недостаточное количество часов на изучение тригонометрии требует дополнительных дидактических средств, которые призваны обеспечить эффективность обучения и способствовать повышению предметных результатов обучающихся старших классов по данному разделу. Одним из таких дополнительных дидактических средств является рабочая тетрадь по тригонометрии или ее аналоги.

Эффективность использования рабочих тетрадей в учебном процессе отмечают многие исследователи. Так, Г.И. Голобокова считает, что в условиях инновационного развития важнейшими направлениями развития учебного процесса являются индивидуализация обучения и создание условий для реализации творческих способностей обучающихся. Этому способствует увеличение доли самостоятельной работы при помощи использования такого эффективного дидактического средства, как рабочая тетрадь [4]. Б.В. Малышев и А.А. Воронцов считают, что рабочие тетради способны учитывать уровень подготовленности обучающихся к самостоятельной работе, стимулируют их творческие силы и способности обучающихся, способствуют развитию навыков самообразования, ориентированы на саморазвитие и самосовершенствованию [6]. Способность к самоорганизации в современных условиях имеет, на наш взгляд, ключевое значение для обеспечения успешности образовательной деятельности [3].

Рабочая тетрадь по математике может решать следующие задачи:

- формирование и развитие навыков самостоятельной работы;
- осуществление индивидуального и дифференцированного подхода в обучении;
- формирование и развитие навыков работы с математической литературой [4].

В сети Интернет можно найти немало разработок учителей по тригонометрии, в том числе в форме рабочей тетради. В большинстве из них содержится справочный теоретический материал, образцы решения типовых задач, вопросы и задания для самоконтроля. В основном, предполагается заполнение тетрадей обучающимися вручную, и затем проверка письменных решений или ответов учителем.

В эпоху цифровых технологий существующие форматы рабочих тетрадей можно дополнить функциями ввода ответа и автоматизированной проверки в электронном виде, а также больше внимания уделить оформлению заданий. Целью нашего исследования является разработка интерак-

тивной рабочей тетради по тригонометрии для организации эффективного повторения пройденного материала и подготовке обучающихся к продолжению изучения тригонометрии в старших классах. Работа с интерактивными заданиями значительно повышает интерес школьников к решению задач. Интерактивные тренажёры по математике, математические веб-квесты не только способствуют развитию интеллектуального потенциала обучающих-

ся, но и достижению более высоких предметных результатов [1; 2].

Главным критерием для разработки содержания рабочей тетради является соответствие требованиям образовательных стандартов. В таблице 1 представлены темы раздела «Тригонометрия» и смежные с ним, изучаемые в старших классах общеобразовательной школы.

Таблица 1

Перечень тем по тригонометрии для изучения в 10-11 классах

Основная базовая программа	Углубленный уровень
<p>Тригонометрическая окружность, радианная мера угла. Синус, косинус, тангенс, котангенс произвольного угла. Основное тригонометрическое тождество и следствие из него. Значения тригонометрических функций для углов 0°, 30°, 45°, 60°, 90°, 180°, 270° (0, $\frac{\pi}{6}$, $\frac{\pi}{4}$, $\frac{\pi}{3}$, $\frac{\pi}{2}$). Формулы сложения тригонометрических функций, формулы приведения, формулы двойного аргумента</p> <p>Нули функции, промежутки знакопостоянства, монотонность. Наибольшее и наименьшее значение функции. Периодические функции. Четность и нечетность функций. Сложные функции.</p> <p>Тригонометрические функции $y=\cos x$, $y=\sin x$, $y=\operatorname{tg} x$. Функция $y=\operatorname{ctg}x$. Свойства и графики тригонометрических функций.</p> <p>Арккосинус, арксинус, арктангенс числа. Арккотангенс числа. Простейшие тригонометрические уравнения. Решение тригонометрических уравнений.</p> <p>Обратные тригонометрические функции, их свойства и графики. Решение простейших тригонометрических неравенств.</p>	<p>Радианная мера угла, тригонометрическая окружность. Тригонометрических функции чисел и углов. Формулы приведения, сложения тригонометрических функций, формулы двойного и половинного аргумента. Преобразование суммы разности в произведение тригонометрических функций, и наоборот.</p> <p>Нули функции, промежутки знакопостоянства, монотонность. Наибольшее и наименьшее значение функции. Периодические функции и наименьший период. Четные и нечетные функции. Тригонометрические функции $y=\cos x$, $y=\sin x$, $y=\operatorname{tg} x$, $y=\operatorname{ctg}x$. Свойства и графики тригонометрических функций.</p> <p>Обратные тригонометрические функции, их главные значения, свойства и графики. Тригонометрические уравнения. Однородные тригонометрические уравнения. Решение простейших тригонометрических неравенств. Простейшие системы тригонометрических уравнений.</p>

Для успешного освоения тем, представленных в таблице 1, обучающимся необходимо актуализировать свои знания по тригонометрии, полученные в 8-9 классах, в соответствии с ФГОС ООО [8]. С этой целью предлагается использовать рабочую тетрадь, которая будет включать краткие теоретические све-

дения по изученным в 8-9 классах темам, задания на повторение для работы в классе и дома.

Для определения содержания рабочей тетради проведен сравнительный анализ учебников по алгебре и геометрии для 8-9 классов (таблицы 2-4).

Таблица 2

Содержание учебников алгебры (9 класс) по разделу «Тригонометрия»

Автор Петерсон Л.Г.	Автор Макарычев Ю.Н. (углублённый уровень)
9 класс (четвертая четверть)	
<p>1. Тригонометрические функции числового аргумента:</p> <ul style="list-style-type: none"> - тригонометрические функции и их основные свойства; - основные формулы тригонометрии. Тригонометрические преобразования. 	<p>1. Тригонометрические функции:</p> <ul style="list-style-type: none"> - угол поворота; - измерение углов поворота в радианах; - определение тригонометрических функций. <p>2. Свойства и графики тригонометрических функций:</p> <ul style="list-style-type: none"> - некоторые тригонометрические тождества; свойства тригонометрических функций; - графики и основные свойства синуса и косинуса; - графики и основные свойства тангенса и котангенса. <p>3. Основные тригонометрические формулы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формулы приведения; - решение простейших тригонометрических уравнений; - связь между тригонометрическими функциями одного и того же аргумента; - преобразование тригонометрических выражений. <p>4. Формулы сложения и их следствия:</p> <ul style="list-style-type: none"> - синус, косинус и тангенс суммы и разности двух углов; - формулы двойного и половинного углов; - формулы суммы и разности тригонометрических функций.

Содержание учебников геометрии (8-9 классы) по разделу «Тригонометрия»

Автор Атанасян Л.С.	Автор Бутузов В.Ф.	Автор Мерзляк А.Г.
8 класс (третья четверть)		
1. Соотношение между сторонами и углами прямоугольного треугольника: – синус, косинус и тангенс острого угла прямоугольного треугольника; – значения синуса, косинуса, тангенса для углов 30°, 45° и 60°.	1. Косинус и синус острого угла: – пропорциональные отрезки; – косинус острого угла; – синус острого угла; – среднее геометрическое и среднее арифметическое двух отрезков; – теорема Пифагора; – золотое сечение. 2. Теоремы синусов и косинусов: – синус и косинус от 90° до 180°; – теорема синусов; – теорема косинус; – решение треугольников; – о построении треугольника по трём сторонам; – взаимное расположение двух окружностей.	1. Решение прямоугольных треугольников: – метрические соотношения в прямоугольном треугольнике; – теорема Пифагора; – тригонометрические функции острого угла прямоугольного треугольника; – решение прямоугольного треугольника.
9 класс (вторая четверть)		
1. Синус, косинус, тангенс угла: – синус, косинус, тангенс; – основное тригонометрическое тождество; – формулы приведения; – формулы для вычисления координат точки. 2. Соотношение между сторонами и углами треугольника: – теорема о площади треугольников; – теорема синусов; – теорема косинусов; – решение треугольников; – измерительные работы. 3. Скалярное произведение векторов	1. Скалярное произведение векторов.	1. Решение треугольников: – синус, косинус и тангенс угла от 0° до 180°; – теорема косинусов; – теорема синусов; – решение треугольников; – формулы для нахождения площади треугольника. 2. Скалярное произведение векторов.

Таблица 4

Содержание учебника В.В. Козлова «Математика: алгебра и геометрия» (8-9 классы) по разделу «Тригонометрия»

8 класс (четвертая четверть)	9 класс (вторая четверть)
1. Тригонометрические функции острого угла: – синус острого угла; – косинус острого угла; – тангенс и котангенс острого угла; – тригонометрические формулы. 2. Тригонометрические функции направленного угла: – определение тригонометрических функций центрального угла; – тригонометрические формулы; – повороты и направленные углы; – графики синуса и косинуса.	1. Формулы преобразования тригонометрических функций: – тригонометрические функции суммы и разности углов; – формулы кратного аргумента; – формулы приведения. 2. Метрические соотношения в треугольнике: – теорема косинусов; – теорема синусов; – решение треугольников.

Сравнительный анализ содержания учебников алгебры и геометрии для 8-9 классов, входящих в федеральный перечень учебников 2019-2020 гг., позволяет сделать следующие выводы:

- с тригонометрией обучающиеся впервые

знакомятся в третьей четверти 8 класса на уроках геометрии, далее во второй четверти 9 класса;

- изучение тригонометрии носит фрагментарный характер: между изучением тем проходит около полугода;

– к моменту изучения тригонометрии в 10 классе обучающиеся должны владеть целым рядом фундаментальных понятий, таких как числовая окружность, синус, косинус, тангенс, котангенс (острого угла прямоугольного треугольника и произвольного угла), градусная и радианная мера угла, а также уметь выполнять тождественные преобразования, вычисления и сравнения с использованием основных тригонометрических формул, теорем и табличных значений тригонометрических функций.

Для организации эффективного повторения учебного материала по тригонометрии, изученного

в 8-9 классах, авторами разработан комплекс интерактивных заданий, позволяющих старшеклассникам осуществлять самопроверку и корректировку своих знаний и умений по разделу. Интерактивные задания представлены в разных формах и могут быть использованы как на уроках, так и в условиях внеурочной деятельности.

Наиболее часто встречаются задания на установление соответствий и на заполнение пропусков. На рис. 1-4 представлены фрагменты разработанной интерактивной рабочей тетради по тригонометрии.



Рис. 1. Титульный лист интерактивной рабочей тетради



Рис. 2. Фрагмент интерактивной рабочей тетради (задание на сравнение)



Рис. 3. Фрагмент интерактивной рабочей тетради (задание на заполнение пропусков)

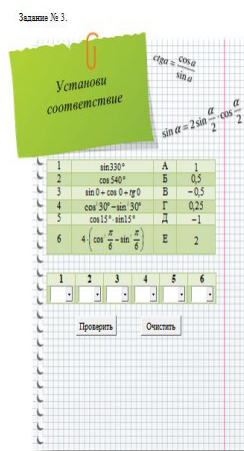


Рис. 4. Фрагмент интерактивной рабочей тетради (задание на соответствие)

Внедрение в образовательную программу интерактивных рабочих тетрадей может позволить повысить качество усвоения учебного материала, а также закрепить и усвоить необходимые знания путем самостоятельного выполнения практических заданий. Интерактивность в учебном процессе является особой формой усвоения и отработки знаний на практике, нацеленную на освоение новых навыков и закрепление ранее полученных знаний. В интерактивной форме обучения тесно взаимосвязаны теория и практика. При выполнении заданий в интерактив-

ной рабочей тетради повышается самооценка и самоконтроль студентов. Развивается мышление, так как для практической работы необходимо обращаться к теоретической части образовательной программы и применению ее конкретных частей для самостоятельного выполнения контрольных и тестовых работ.

Таким образом, в ходе исследования нами обоснована актуальность применения в учебном процессе в старших классах дополнительного дидактического средства – интерактивной рабочей тетради по тригонометрии. Анализ содержания

учебников по алгебре и геометрии для 8-9 класса позволил определить основную тематику интерактивных заданий для повторения. Разработаны 30 заданий в разных формах для включения в интерактивную рабочую тетрадь по тригонометрии. В 2020-2021 учебном году планируется экспериментальное внедрение разработанной интерактив-

ной тетради в обучение тригонометрии в 10 классе в одной из образовательных организаций г. Нижневартовска. Предполагается, что результаты обучения по тригонометрии в старших классах повысятся, если организовать повторение изученного в 8-9 классах материала с использованием интерактивной рабочей тетради.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бутко, Е.Ю. Использование web-квестов при организации внеурочной деятельности по математике в 7 классе математике [Текст] / Е.Ю. Бутко, О.С. Акулова, Е.Е. Семенова // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы : материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Нижневартовск, 12 ноября 2019 г.) / отв. ред. Д.А. Погонишев. – Нижневартовск : Нижневартовский государственный университет, 2019. – С. 320-326.
2. Бутко, Е.Ю. Электронное обучение как средство повышения качества математической подготовки обучающихся вуза (на примере применения компонентов платформы Moodle) [Текст] / Е.Ю. Бутко, А.Ю. Худжин // Наука и школа. – 2019. – № 4. – С. 126-134.
3. Гаврилова, А.И. Развитие способности к самоорганизации у обучающихся в соответствии с ФГОС СПО в процессе модульного обучения математике [Текст] / А.И. Гаврилова, М.В. Худжина // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы : материалы VI междунар. науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 13-15 февраля 2017 г.) / отв. ред. А.В. Коричко. – Нижневартовск : Изд-во Нижневартовского университета, 2017. – Ч. I. Общественные и гуманитарные науки. – С. 487-489.
4. Голобокова, Г.И. Рабочая тетрадь как многофункциональное дидактическое средство в системе самостоятельной работы студентов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г.И. Голобокова. – Чита, 2012. – 25 с.
5. Концепция развития математического образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] : утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 24 декабря 2013 г. N 2506-р. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/>. – 12.05.2020.
6. Малышев, Б.В. Рабочая тетрадь как дидактическое средство обучения [Электронный ресурс] / Б.В. Малышев, А.А. Воронцов // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 3-1. – Режим доступа: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=14731>. – 12.05.2020.
7. Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014-2020 годы и на перспективу до 2025 года [Электронный ресурс] : утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 1 ноября 2013 г. N 2036-р. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70498122/>. – 12.05.2020.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] : утв. приказом Мин-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 декабря 2010 г. N 1897. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>. – 12.05.2020.
9. Худжина, М.В. Элементы теории мультипликативного интеграла в курсе математики педвуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : 13.00.08 / М.В. Худжина. – М., 2003. – 22 с.
10. Худжина, М.В. Математический кружок как средство повышения уровня математической подготовки и развития интеллектуальных качеств личности школьника [Текст] / М.В. Худжина, С.Р. Мурадова // Традиции и инновации в образовательном пространстве России : материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 21 апр. 2018 г.) / отв. ред. А.А. Никифорова. – Нижневартовск : изд-во Нижневартовского государственного университета, 2018. – С. 40-43.

REFERENCES

1. Butko E.Ju., Akulova O.S., Semenova E.E. Ispol'zovanie web-kvestov pri organizacii vneurochnoj dejatel'nosti po matematike v 7 klasse matematike [Using web-quests for organizing extracurricular activities in mathematics in the 7th grade]. Pogonyshev D.A. (ed.) *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy: materialy VII Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem* (g. Nizhnevartovsk, 12 nojabrja 2019 g.). [Culture, science, education: problems and prospects]. Nizhnevartovsk: Nizhnevartovskij gosudarstvennyj universitet, 2019, pp. 320-326.
2. Butko E.Ju., Hudzhin A.Ju. Jelektronnoe obuchenie kak sredstvo povyshenija kachestva matematicheskoj podgotovki obuchajushhihsja vuza (na primere primenenija komponentov platformy Moodle) [E-learning as a means of improving the quality of mathematical preparation of university students (using the application of the components of the Moodle platform as an example)]. *Nauka i shkola* [Science and School], 2019, no. 4, pp. 126-134.
3. Gavrilova A.I., Hudzhina M.V. Razvitie sposobnosti k samoorganizacii u obuchajushhihsja v sootvetstvii s FGOS SPO v processe modul'nogo obucheniya matematike [The development of self-organization ability among students in accordance with the Learning Standard of Professional Education in the process of modular teaching of mathematics. Part I. Social and human sciences]. Korichko A.V. (ed.) *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy. Ch. I. Obshhestvennye i gumanitarnye nauki: materialy VI mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Nizhnevartovsk, 13-15 fevralja 2017 g.)* [Culture, science, education: problems and prospects]. Nizhnevartovsk: Izd-vo Nizhnevartovskogo universiteta, 2017, pp. 487-489.
4. Golobokova G.I. Rabochaja tetrad' kak mnogofunkcional'noe didakticheskoe sredstvo v sisteme samostojatel'noj raboty studentov. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Workbook as a multifunctional didactic tool in the system of independent work of students. Ph. D. (Pedagogy) thesis]. Chita, 2012. 25 p.

5. Konceptija razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii: utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Ros. Federacii ot 24 dekabrya 2013 g. N 2506-r [Elektronny resurs] [The concept of development of mathematical education in the Russian Federation]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/> (Accessed 12.05.2020).
6. Malyshev B.V., Voroncov A.A. Rabochaja tetrad' kak didakticheskoe sredstvo obuchenija [Elektronny resurs] [Workbook as a didactic teaching tool]. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik [European Student Scientific Journal]*, 2016, no. 3-1. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=14731> (Accessed 12.05.2020).
7. Strategija razvitiya otrasli informacionnyh tehnologij v Rossijskoj Federacii na 2014-2020 gody i na perspektivu do 2025 goda: utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Ros. Federacii ot 1 nojabrya 2013 g. N 2036-r [Elektronny resurs] [The development strategy of the information technology industry in the Russian Federation for 2014-2020 and for the future until 2025]. URL: <https://base.garant.ru/70498122/> (Accessed 12.05.2020).
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovaniya: utv. prikazom Min-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii ot 17 dekabrya 2010 g. N 1897 [Elektronny resurs] [Learning Standard of secondary Education]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (Accessed 12.05.2020).
9. Hudzhina M.V. Jelementy teorii mul'tiplikativnogo integrala v kurse matematiki pedvuza. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Elements of the theory of multiplicative integral in the course of mathematics of a pedagogical university. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moscow, 2003. 22 p.
10. Hudzhina M.V., Muradova S.R. Matematicheskij kruzhok kak sredstvo povysheniya urovnja matematicheskoy podgotovki i razvitiya intellektual'nyh kachestv lichnosti shkol'nika [Mathematical club as a means of increasing the level of mathematical preparation and the development of intellectual qualities of a student's personality]. Nikiforova A.A. (ed.) *Tradicii i innovacii v obrazovatel'nom prostranstve Rossii: materialy VII Vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Nizhnevartovsk, 21 apr. 2018 g.)* [Traditions and innovations in Education of Russia]. Nizhnevartovsk: izd-vo Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2018, pp. 40-43.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Э.С. Мустафаева, магистрант 1 курса направления Педагогическое образование (Математика в профильном образовании), ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет», г. Нижневартовск, Россия, e-mail: eeessmmmmiiirrrraaa@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8142-5366.

П.В. Жигалова, студент 3 курса направления Педагогическое образование (Математика), ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет», г. Нижневартовск, Россия, e-mail: zavadsкая.poly@yandex.ru.

С.А. Клендершикова, студент 3 курса направления Педагогическое образование (Математика), ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет», г. Нижневартовск, Россия, e-mail: klendershikova@yandex.ru.

М.В. Худжина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математического образования, ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет», г. Нижневартовск, Россия, e-mail: mv.khudzhina@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2314-4408.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.S. Mustafaeva, 1st-year Undergraduate in Pedagogical Education (Mathematics in Specialized Education), Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, e-mail: eeessmmmmiiirrrraaa@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8142-5366.

P.V. Zhigalova, 3rd-year Student of the direction in Pedagogical Education (Mathematics), Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, e-mail: zavadsкая.poly@yandex.ru.

S.A. Klendershikova, 3-year student of the direction Pedagogical education (Mathematics), Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, e-mail: klendershikova@yandex.ru.

M.V. Khudzhina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical and Mathematical Education, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, e-mail: mv.khudzhina@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2314-4408.

УДК 376

Екатерина Александровна Незговорова

г. Тюмень

Татьяна Винальевна Сазанова

г. Тюмень

Формирование слоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией

Искажение слоговой структуры слова у детей с моторной алалией встречается очень часто и требует специальной коррекционной работы. В статье рассматриваются теоретические аспекты коррекции моторной алалии и направления коррекционной работы по формированию слоговой структуры слова при данном нарушении.

Исследования таких авторов, как З.Е. Агранович, Г.В. Бабина, Р.Е. Левина, А.К. Маркова, Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Н.В. Серебрякова, Т.А. Титова, показывают, что искажение слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи – это очень сложное расстройство. Данное нарушение проявляется следующим образом: фонематические нарушения, замены, пропуски, перестановки, повторения звуков и слогов, упрощения групп согласных. Все это говорит о том, что для преодоления нарушения слоговой структуры слова необходима целенаправленная и индивидуальная коррекционная работа.

Цель исследования – диагностировать, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность коррекционной работы по формированию слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

Научная новизна: коррекционная работа, построенная на основе учета особенностей процесса усвоения материала, у детей дошкольного возраста с моторной алалией, показала свою эффективность.

Практическая значимость: для детей с моторной алалией адаптирована авторская методика З.Е. Агранович по коррекции слоговой структуры слова, применение которой показало положительные результаты. Разработаны методические рекомендации, использование которых в логопедическом процессе будет способствовать более успешной коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей.

Ключевые слова: моторная алалия, слоговая структура слова, общее недоразвитие речи (ОНР).

Ekaterina Aleksandrovna Nezgovorova

Тюмень

Tatiana Vinalievna Sazanova

Тюмень

The formation of the syllable structure of the preschool children with alalia motoria

Children who suffer from alalia motoria often have the distortion of the syllable structure, which requires special correction work. The article considers theoretic aspects of alalia motoria correction and ways of the correction work on formation of the syllable structure during this disease.

Researches by authors such as Z.E. Agranovich, G.V. Babina, R.E. Levina, A.K. Markova, E.M. Mastuykova, N.S. Zhukova, G.V. Chirkina, T.B. Filicheva, N.V. Serebryakova, T.A. Titova, show that the distortion of the syllabic structure of the word in children with a delayed speech development is a very complex disorder. This speech disorder manifests itself as follows: phonemic impairments, replacements, passes, permutations, repetition of the syllables and sounds, simplification of the consonant groups. All this suggests that in order to overcome the violation of the syllabic structure of the word, purposeful and individual corrective work is necessary.

The purpose of the research is to diagnose, to prove in theory and to verify the effectiveness of the correction work on the formation of the syllable structure of the word in preschool children, who suffer from the alalia motoria, experimentally.

Scientific novelty is a correctional work, built on the basis of accounting specificities of cognitive capabilities in preschool children with motor alalia, has shown its effectiveness.

Practical significance: Z.E. Agranovich authorial methodology for correction of the word syllable structure was adapted for children with alalia motoria and has shown its success. Methodological recommendations using which in speech therapy process contributes to improve the disease correction of the word syllable structure.

Keywords: alalia motoria; word syllable structure; speech underdevelopment.

Нарушения в развитии речи являются самыми распространенными среди нарушений у детей дошкольного возраста. Одним из клинических диагнозов при ОНР является алалия, которая характеризуется «отсутствием или недоразвитием речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка» [3, С. 327]. Характерные признаки алалии: недоразвитие фонематической, морфологической и синтаксической сторон речевой системы. Аграмматизмы, сложности в отборе фонем, нарушения слоговой структуры, трудности в установлении порядка слов в предложении [2]. Дети с моторной алалией характеризуются не активны в речи. Мимика и

жесты для ребенка выступают в качестве компенсаторной формы в процессе коммуникации детей с окружающими. Маркова А.К. указывала, что «в структуре нарушения алалии тесно будут переплетаться нарушения звукослоговой структуры слова. Целесообразно работать параллельно, как над звуковой структурой слова, так и над слоговой структурой слова» [5, С. 169].

В эксперименте приняли участие 5 детей в возрасте 5-5,5 лет с заключением – «Моторная алалия, общее недоразвитие речи II уровня» с нормальным слухом и сохранным интеллектом. При изучении анамнеза исследуемых детей были обнаружены вредные факторы перинатального периода (см. Табл. 1).

Таблица 1.

Сбор анамнеза детей, входящих в экспериментальную группу

Ребенок	Анамнез
1	Последствия ППЦНС – асфиксия (на основании выписки невролога).
2	Последствия ППЦНС (на основании выписки невролога). Был сильный токсикоз в 1 половине беременности (со слов матери).
3	Последствия ППЦНС (на основании выписки невролога). Во время беременности мать принимала антибиотики (со слов матери).
4	Последствия ППЦНС (из выписки невролога). В 6 месяцев переболел бронхитом, затем часто и долго начал болеть простудными заболеваниями (со слов матери).
5	Последствия ППЦНС – асфиксия (на основании выписки невролога).

В основу обследования слоговой структуры слов положена методика А.К. Марковой, которая предлагает: «изучать у детей произношение слов с различной слоговой в зависимости от их возрастающей сложности» [4, С. 16]. Оценка выполнения была

в баллах: 3 балла – правильное выполнение задания, без ошибок (высокий уровень); 2 балла – ребенок допустил 1 ошибку (средний уровень); 0-1 балл – 2 и более ошибок (низкий уровень). Сводная таблица результатов исследования представлена в таблице 2.

Таблица 2.

Сводная таблица результатов исследования

Класс/ ребенок	Баллы														Средний показатель
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1	3	2	3	2	2	1	1	1	1	0	2	1	1	0	1,4
2	2	2	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0,6
3	2	1	3	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0,6
4	2	2	3	2	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1
5	2	1	3	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0,8

Исследование показало, что у 100% детей экспериментальной группы оказался низкий уровень сформированности слоговой структуры речи. Легче всего для произношения оказались односложные и двусложные слова. Произношение слов более сложной слоговой конструкции вызвали значительные трудности.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, было предложено содержание коррекционно-развивающей работы. Занятия с детьми экспериментальной группы проводились в течение восьми месяцев (сентябрь 2019 – апрель 2020 г.) два раза в неделю. Ведущими методами работы были: наглядные (демонстрация), словесные (беседа), практические (упражнения в игровых формах). Цель формирующего эксперимента - формирование слоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией. На основании методики З.Е. Агранович «Логопедическая работа по преодолению наруше-

ний слоговой структуры слов у детей» [1] был предложен вариант коррекционной работы по формированию слоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией при ОНР II уровня.

После проведения формирующего эксперимента мы повторно обследовали всех дошкольников, участвовавших в констатирующем эксперименте. Исследование проводилось с использованием той же методики, которая использовалась на этапе констатирующего эксперимента. Оценка выполнения была в баллах: 3 балла – правильное выполнение задания, без ошибок (высокий уровень); 2 балла – ребенок допустил 1 ошибку (средний уровень); 0-1 балл – 2 и более ошибок (низкий уровень). Результаты исследования представлены в таблице 3.

В таблице 4 представлены сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов.

Таблица 3.

Таблица результатов исследования

Класс/ ребенок	Баллы														Средний по- казатель
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1	2,7
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2,8
3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	1	2,6
4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	2	2,7
5	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	1	2	2,6

Таблица 4.

Сравнительная таблица результатов констатирующего и контрольного экспериментов

Дети	Общий балл (констатирующий этап)	Общий балл (контрольный этап)	Общий уровень (констатирующий этап)	Общий уровень (контрольный этап)
1	1,4	2,7	Низкий	Средний
2	0,6	2,8	Низкий	Средний
3	0,6	2,6	Низкий	Средний
4	1	2,7	Низкий	Средний
5	0,8	2,6	Низкий	Средний
Сред. показ.	0,8	2,6	Низкий	Средний

На основании этих показателей можем отметить, что существует позитивная динамика формирования слоговой структуры слова после проведения формирующего эксперимента. При сравнении результатов констатирующего и контрольного экспериментов, подтверждается гипотеза экспериментального исследования: коррекция нарушения слоговой структуры слова будет эффективной, если

логопедическую работу строить с учетом особенности процесса усвоения материала у детей дошкольного возраста с моторной алалией. Можно сделать вывод, что представленную коррекционную программу можно признать эффективной, но для достижения лучшего результата работа по этой программе должна продолжаться далее.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агранович, З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей [Текст] / З.Е. Агранович. – СПб. : Детство-Пресс, 2004. – 48 с.
2. Гутник, Е.П. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с алалией [Электронный ресурс] / Е.П. Гутник // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). – Самара : АСГАРД, 2017. – С. 113-118. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/212/11944/>. – 15.06.2020.
3. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 680 с.
4. Маркова, А.К. Недостатки произношения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией [Текст] / А.К. Маркова // Специальная школа. – 1961. – № 3. – С. 12-26.
5. Матвиенко, Е.Н. Основные направления коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с моторной алалией [Текст] / Е.Н. Матвиенко, О.Д. Минаева // Молодой ученый. – 2017. – № 26 (160). – С. 169-170. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/160/44987/>. – 15.06.2020.

REFERENCES

1. Agranovich, Z.E. Logopedicheskaja rabota po preodoleniju narushenij slogovoj struktury slov u detej [Speech therapy work to overcome disorders of the wordsyllabic structure in children]. St. Petersburg: Detstvo-Press, 2004. 48 p.
2. Gutnik E.P. Kliniko-psihologo-pedagogicheskaja harakteristika detej s alaliej [Elektronnyi resurs] [Clinical, psychological and pedagogical characteristics of children with alalia]. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy X Mezhdunar. nauch. konf. (g. Samara, mart 2017 g.)*. [Urgent issues of modern pedagogy]. Samara: ASGARD, 2017, pp. 113-118. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/212/11944/> (Accessed 15.06.2020).
3. In Volkovoj L.S. (eds.) Logopedija: uchebnik dlja studentov defektol. fak. ped. vuzov [SpeechTherapy]. Moscow: VLADOS, 2008. 680 p.
4. Markova A.K. Nedostatki proiznoshenija slogovoj struktury slova u detej, stradajushhih alaliej [Disadvantages of pronunciation of the syllabic structure of the word in children suffering from alalia]. *Special'naja shkola [Special School]*, 1961, no. 3, pp. 12-26.
5. Matvienko E.N., Minaeva O.D. Osnovnye napravlenija korrekcionno-pedagogicheskoi raboty so starshimi doshkol'nikami s motornoj alaliej [The main directions of correctional and pedagogical work with senior preschoolers with motor alalia]. *Molodoj uchenyj [Young Scientist]*, 2017, no. 26 (160), pp. 169-170. URL: <https://moluch.ru/archive/160/44987/> (Accessed 15.06.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Незговорова, студент, ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: echindina@inbox.ru, ORCID: 0000-0003-4245-4601.

Т.В. Сазанова, кандидат биологических наук, доцент, кафедра возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: t.v.sazanova@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-2825-9749.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Nezgovorova, Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: echindina@inbox.ru, ORCID: 0000-0003-4245-4601.

T.V. Sazanova, Ph. D. in Biology, Associated Professor of the Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: t.v.sazanova@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-2825-9749.

УДК 37.09

Гульнора Николаевна Новикова
г. Киров
Светлана Борисовна Башмакова
г. Киров

**Развитие связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи
посредством логопедического квеста**

Некоторые трудности, которые возникают у детей дошкольного возраста могут быть преодолены педагогами образовательного учреждения, но большинство нарушений речи носят специфический характер, который проявляется в стойких проявлениях недоразвития, и возникает потребность в логопедической помощи специалиста. Логопедия сегодня развивается и помимо традиционных методов и приемов обучения, включаются в занятия нетрадиционные, инновационные формы развития и коррекции. Включение в образовательный процесс новых современных форм обеспечивает всестороннее развитие, где учитывается важность признания права ребенка на самореализацию и способность самостоятельного принятия решения. Система образования модернизируется, и уже сегодня включаются в занятия по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи такие инновационные формы как логопедический квест. Благодаря данному виду работы у детей повышается мотивированность к занятиям, обеспечивает всестороннее и комплексное развитие основных психических процессов ребенка.

Ключевые слова: нарушения связной речи, развитие речи, общее недоразвитие речи, инновационные формы, логопедический квест.

Gulnora Nikolaevna Novikova
Kirov
Svetlana Borisovna Bashmakova
Kirov

**The speech development of senior preschoolers
with a general speech underdevelopment through a speech therapy quest**

Teachers of an educational institution can overcome some difficulties that arise in preschool children but most speech disorders are of a specific nature, which is manifested in persistent manifestations of underdevelopment, and there is a need for speech therapist. Speech therapy today is developing, and in addition to traditional teaching methods and techniques, non-traditional, innovative forms of development and correction are included in classes. The inclusion of new modern forms in the educational process provides comprehensive development, which takes into account the importance of recognizing the child's right to self-realization and the ability to make decisions independently. The training system is being modernized, and today such innovative forms as a speech therapy quest are included in classes on the development of coherent speech of preschool children with a general underdevelopment of speech. Thanks to this type of work, children are motivated to study, provide a comprehensive and integrated development of the basic mental processes of the child.

Keywords: speech underdevelopment, speech development, general speech underdevelopment, innovative forms, speech therapy quest.

В наше время в логопедии и образовании и развития детей в целом поднимаются вопросы о более успешном развитии, одним из самых актуальных считается вопрос о трудностях связного высказывания дошкольников с общим недоразвитием речи. Нарушения связной речи является одним из компонентов неуспеваемости детей в дошкольном и школьном пространстве.

Нарушения связной речи приводят к снижению коммуникативного развития, которые в свою очередь ведут к трудностям формирования общения детей между собой, а также со взрослыми, все это приводит к трудностям формирования культуры речи, а также культуры общения в целом.

Помимо выше перечисленных нарушений, недоразвитие связной речи в частности недоразвитие овладением навыками монологической и диалогической речи, могут служить симптомами сложного структурного расстройства, такого как

интеллектуальная недостаточность, нарушение слуха и зрения и др., а также могут являться проявлениями локального характера, без сочетания с другими нарушениями.

Таким образом, некоторые трудности, возникающие в дошкольном возрасте, могут быть преодолены педагогами образовательного учреждения, но, как правило, большая часть нарушений связной речи носит специфический характер, нарушения являются стойкими проявлениями недоразвития и здесь необходима логопедическая помощь специалиста.

В логопедии немало проведено исследований, которые посвящены коррекции и развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи, так например вопросами изучения занимались В.П. Глухов, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева и др., тем не менее, сегодня представляется необходимым разрабатывать новые инновационные формы и ме-

тоды работы [1]. В Российской Федерации принимаются меры по развитию всесторонней системы, где будет учитываться важность в признании права на развитие и самореализацию любого ребенка, независимо от его способностей, способность выбора и принятия решения самостоятельно при выборе того, как будет проходить занятие, а также выявление новой, более интересной формы проведения. Так, например, в современной логопедии стали разрабатываться и включаться в образовательный процесс такие инновационные формы как логопедические сказки, логопедические кресты как средство развития связной речи дошкольников [2].

Связная речь – это законченное, развернутое и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логических связанных предложений, обеспечивающее общение и взаимопонимание.

Начиная с первого года жизни, у ребенка зарождается основа развития связной речи. Эта основа формируется в процессе эмоционального общения ребенка со взрослым, самая первая формируется активная детская речь. Этап с 3-х до 7 лет характеризуется усвоением грамматического строя речи и развитием связной речи. В это же время совершенствуется звуковая сторона речи, происходит обогащение словаря ребенка.

Этап дошкольного возраста является переходом от деления речи практического опыта к планируемой, контекстной монологической речи. Ребенок учится типам связных высказываний (описание, повествование, рассуждение), опираясь на наглядность и без нее. Постепенно речь усложняется и совершенствуется, ребенок все больше использует сложноподчиненные и сложносочиненные конструкции, расширяет словарный запас [1].

Большое внимание уделяется развитию и активизации словарного запаса ребенка, которая происходит в среднем дошкольном возрасте. На этом этапе происходят первые пробы самостоятельно использовать прилагательные, ребенок начинает описывать предметы вокруг (игрушки, одежду), наречия, определяет время. Начинает сравнивать и обобщать. Но речь все еще характеризуется неполными короткими фразами, трудностями самостоятельных ответов на вопросы, не всегда грамотно выстраивают свои высказывания.

В старшем дошкольном возрасте речь ребенка продолжает развиваться, на этом этапе происходит развитие мышления, воображения. Дети начинают делать выводы и анализировать. Без особого труда могут ответить развернуто на большинство вопросов, грамотно формулируют свои высказывания, замечают и исправляют неправильную речь. Благодаря развитию мышления старшие дошкольники начинают вычленять существенные отличия в предметах и явлениях, с интересом и активностью участвуют в беседах и доказывают свое мнение. Монологическая речь продолжает совершенствоваться,

у них все еще возникают трудности в повествовании на определенную тему. Но, тем не менее, дети уже могут составить небольшой сюжетный, описательный рассказ по теме.

Общее недоразвитие речи – форма речевой патологии, которая обусловлена нарушением формирования всех компонентов речи: фонетико-фонематического строя, лексико-грамматического строя речи, но при сохранном слухе и интеллекте.

Особенности связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи проявляются в ограниченности словарного запаса, речь таких детей бедная и стереотипная. Дети понимают логическую связь между событиями, но используют только перечисление действий, не связывая их между собой. В пересказе совершают ошибки в логической последовательности, забывают действующих лиц, пропускают отдельные звенья рассказа.

Для детей с общим недоразвитием речи достаточно сложно составить рассказ – описание, дети склонны к простому перечислению отдельных предметов и их частей. Дети испытывают большие сложности при описании предметов, картинок, игрушек и других предметов. Также большие трудности испытывают дети при выделении сути (замысла) рассказа, при передаче последовательности событий дети забывают и пропускают моменты. Творческие задания, связанные с придумыванием продолжения рассказа, фантазированием возможной концовки – вызывают у детей особую сложность. В этих случаях дошкольники с общим недоразвитием речи не проявляют творчество, а рассказывают уже знакомый текст.

При развитии связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо учить детей не только передавать свои мысли, но и научить планировать свою речь, ориентироваться в сюжете и последовательности действий героев.

А также у дошкольников с общим недоразвитием речи есть существенные нарушения в монологической связной речи. Чаще всего встречаются такие нарушения как трудности языкового оформления, нарушение связности и последовательности высказываний, встречаются также и пропуски существенных элементов в высказываниях. Все это обусловлено низкой степенью речевой активности ребенка, невозможностью четкого целостного построения текста. У детей также встречается бедность и однообразие, стереотипность речи. Фразы, используемые дошкольниками, короткие и малоинформативные, сложные предлоги заменяются простыми. Большинству детей ответы на задания доступны лишь с помощью наводящих вопросов. Отсутствие чувства ритма и рифмы сказывается на заучивании стихотворений – запоминание вызывает огромные трудности. В речи детей присутствуют длительные паузы, встречается невозможность подбора нужного слова из-за скудности словарного запаса. Даже при овладении основным значением

слова, выраженным его корневой частью, не позволяет говорить о расширении запаса слов, дети не различают изменения значений, например при добавлении приставки.

Обобщающие слова у дошкольников с общим недоразвитием речи недостаточно успешно усваиваются, они, как правило, заменяют родовые понятия на видовые.

Лексико-грамматическое оформление фраз, у детей даже при пересказе знакомой сказки, вызывает трудности. Ответы носят односложный характер, либо и вовсе отказываются выполнять задание. При пересказах текстов дети сбиваются, перескакивают с места на место, изменяют временные промежутки.

Как монологическая, так и диалогическая речь дошкольников с общим недоразвитием речи отличается низкой мотивацией, фрагментарностью, низким уровнем использования фразовой речи.

Системы образования и воспитания модернизируются, а значит, формируются и новые условия для развития детей, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями. Сейчас активно развиваются образовательные программы и функционируют логопедические пункты в детских садах, школах, создаются и совершенствуются логопедические группы, интенсивно развивается и работа негосударственных образовательных учреждений.

Термин «инновация» означает нововведение, явления культуры, которых не было на предшествующих стадиях ее развития, но которые появились на данной стадии и получили в ней признание, то есть социализировались. И в российское общество он достаточно новый, но уже вошел в обиход. В педагогическом процессе инновации выступают в качестве новых внедрений в организацию взаимодействия логопеда и ребенка.

Система развития дошкольников с общим недоразвитием речи представляет собой специально организованную деятельность:

Занятия делятся на фронтальные, подгрупповые и индивидуальные, в которых используются разнообразные формы и виды деятельности. Так, например, при развитии связной речи используются рассказы по образцу, рассказы по сюжетным картинкам, описательные рассказы.

Также активно используется организованная деятельность детей, например игры – беседы, сюжетно – ролевые игры, театральные представления.

И неотъемлемой частью развития связной речи является самостоятельная деятельность детей, например рассказы по желанию, пересказ текста, рассказ по серии сюжетных картин и т.п.

В образовательном процессе активно используются предметы, картинки, схемы и т.д., которые располагаются на учебной доске, специальном стенде.

Одним из самых современных инновационных форм организации образовательного процесса является логопедический квест. Специалистами выявлено,

что такая форма организации вызывает интерес и активность не только у детей дошкольного возраста, но и у детей школьного, и зачастую у подростков. Логопедические квесты направлены на вызывание заинтересованности, мотивации создания условий для формирования и развития знаний обучающихся. Дошкольный логопедический квест состоит из игровых форм, которые позитивно воспринимаются обучающимися. Логопедический квест – это командная игра, в которой в начале ставится цель, и чтобы достичь результата игрокам необходимо преодолеть трудности. Понятие «квест» в переводе с английского обозначает поиски. Сюжет поисков напрямую зависит от действий игроков и может давать определенное количество, заранее продуманных, исходов. В образовательном процессе логопедический квест описывается как организованный вид деятельности, в которой обучающиеся осуществляют поиск информации, включающий объекты, людей, задания и прочее. Характерными особенностями логопедических квестов являются такие элементы как наличие сюжета, ролевой игры, обнаружение мест, объектов, информации [3].

На сегодняшний день логопедический квест является приключенческой игрой, в которой дошкольники двигаются в рамках определенного сюжета, которым они управляют сами, а специалист выступает как наблюдатель и советчик. Для достижения цели, обучающимся необходимо выполнять задачи, загадки и различные упражнения. Задачи делятся на три типа: творческие, интеллектуальные и активные. На практике, С.А. Осяк, С.С. Султанбекова, Т.В. Захарова, Е.Н. Яковлева, О.Б. Лобанова и Е.М. Плеханова, доказали, что такую форму работы дошкольники с общим недоразвитием речи воспринимают и запоминают гораздо глубже, они осознают полезность информации [2]. Командная работа способствует развитию мотивации, лидерских качеств, формирует личность, мышление, память, внимание и совершенствует коммуникативную составляющую дошкольников.

Подводя итог всего вышесказанного, можно сделать вывод о важности включения в образовательный процесс инновационных форм. Введение современных приемов, методов и средств благоприятным образом влияет на образовательный процесс, оно обеспечивает положительную коррекционно-развивающую среду, активизирует компенсаторные возможности обучающегося, а также развивать познавательные и коммуникативные способности. Основной задачей включения инновационных форм в процесс образования является повышение эффективности процесса развития и воспитания. Применение инновационных форм позволяет дошкольникам с общим недоразвитием речи справиться с застенчивостью, которая встречается у большинства детей, способствуют развитию речи, памяти, внимания, мышления, расширяется кругозор, активизируется речевое общение,

также положительно сказывается на состоянии речи. Данный вид работы является существенным мотивирующим фактором для побуждения речи ребенка. Такая форма работы повышает эффективность применения данных форм организации.

Таким образом, применение такой инновационной формы позволяет значительно сократить

время работы с детьми, мотивировать детей на увлекательное занятие и позволяет выполнить задачи, направленные на развитие основных психических процессов (памяти, внимания, образного мышления), а также учит преобразовывать абстрактные образы в символы, которые лучше запоминаются дошкольниками с общим недоразвитием речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М.М. Теория и методика развития речи детей [Текст] : учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина ; под общ. ред. В.И. Яшиной. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2013. – 30 с.
2. Волкова, О.Ю. Нетрадиционные формы логопедической работы с детьми дошкольного возраста [Текст] / О.Ю. Волкова // Сибирский учитель. – 2013. – № 1. – С.109-111.
3. Образовательный квест – современная интерактивная технология [Текст] / С.А. Осяк [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – С. 12-14.

REFERENCES

1. Alekseeva M.M., Jashina V.I. Teorija i metodika razvitija rechi detej: uchebnik dlja studentov uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovanija [Theory and methodology for the development of children's speech]. In Jashin V.I. (ed.). Moscow: Akademiya, 2013. 30 p.
2. Volkova O.Ju. Netradicionnye formy logopedicheskoj raboty s det'mi doskol'nogo vozrasta [Non-traditional forms of speech therapy work with preschool children]. *Sibirskij uchitel'* [Siberian teacher], 2013, no. 1, pp. 109-111.
3. Osjak S.A., et al. Obrazovatel'nyj kvest – sovremennaja interaktivnaja tehnologija [Educational quest - modern interactive technology]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern problems of science and education], 2015, no. 1-2, pp. 12-14.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Г.Н. Новикова, студент 4 курс кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: gu1998@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5635-0646.

С.Б. Башмакова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11350@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-1552-8276.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

G.N. Novikova, 4th-year Student of the Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: gu1998@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5635-0646.

S.B. Bashmakova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11350@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-1552-8276.

УДК 796/799

Роман Юрьевич Осмехин

г. Киров

Алексей Леонидович Вавилов

г. Киров

Влияние уровня развития скоростных способностей волейболистов на эффективность выполнения нападающего удара

В статье описывается исследование влияния специальной физической подготовки с акцентом на скоростные способности на эффективность выполнения основных технических элементов игры у волейболистов среднего школьного возраста, в частности на выполнение нападающего удара. Для исследования выбранной нами проблемы был проведен педагогический эксперимент, в ходе которого выполнен подробный анализ литературных источников на тему развития скоростных способностей у волейболистов среднего школьного возраста, определена важность уровня их развития, влияние на техническую подготовку волейболистов, определены наиболее эффективные методы и средства, как следствие, разработана экспериментальная методика для развития исследуемого физического качества. В начале и в конце эксперимента было проведено тестирование скоростных способностей и эффективности выполнения нападающего удара и сделаны соответствующие выводы.

Ключевые слова: волейбол, скоростные способности, быстрота, методика, нападающий удар.

Roman Yuryevich Osmekhin

Kirov

Alexey Leonidovich Vavilov

Kirov

The influence of the level of speed abilities development of volleyball players on the effectiveness of the attack hit

The article describes the study of the influence of special physical training with an emphasis on speed abilities on the effectiveness of the realization of the basic game technical elements among middle-school volleyball players, in particular on the example of an attack hit. We have made a pedagogical experiment during which a detailed analysis of literary sources on the development of speed abilities among middle-school volleyball players was carried out, the importance of their development level, the influence on the technical training of volleyball players were determined, the most effective methods and tools were defined, as a result, an experimental technique has been developed for the development of the investigated physical quality. At the beginning and at the end of the experiment, testing was carried out of speed abilities and the effectiveness of the attacking strike and the conclusions were done.

Keywords: volleyball, speed abilities, speed, technique, spiker.

Актуальность исследования. Современные спортивные игры предполагают такой уровень способностей игроков, на котором они смогут максимально долго играть в быстром и рваном темпе. Игра в таком стиле – выполнение игровых элементов на максимально возможных пределах человеческих сил, как физических, так и психических [4].

Волейбол – одна из самых популярных и массовых видов спорта, как в нашей стране, так и за рубежом, она отличается большим и разнообразным двигательным содержанием [5].

В волейболе важную роль играет быстрота движений, уровень развития которой во многом определяет эффективность атакующих и защитных действий волейболистов в процессе игры. Специальная быстрота волейболиста – это способность игрока выполнять с требуемой очень большой, скоростью технические приемы, способы и отдельные действия [11].

Во время игры в волейбол работа носит скоростно-силовой и точно-координационный характер, из-за ограниченности количества касаний и лимита времени, обусловленного ходом игровой ситуации, выполнение элементов техники и тактики требует точности и четкости движений [1].

Физическая подготовка волейболиста, включая как общую, так и специальную, является фундаментальной формой спортивной техники и тактики игры [7].

Недостаточный уровень развития быстроты, силы, прыгучести, приводит к искажению техники выполнения двигательных приемов и снижению их эффективности [9].

Научная новизна: разработана экспериментальная методика, которая направлена на развитие скоростных способностей у волейболистов, позволяющая повысить эффективность выполнения нападающего удара более короткий период обучения.

Практическая значимость: результаты проведенного исследования могут быть применены в тренировочном процессе волейболистов среднего школьного возраста.

Цель исследования: подтверждение на практике положительного влияния специальной физической подготовки скоростных способностей волейболистов среднего школьного возраста на эффективность выполнения нападающего удара.

Обзор литературы по теме исследования. Фомин Е.В. в пособии о физической подготовке волейболистов описывает такое качество, как специальная быстрота. Данное определение подразумевает способность игрока выполнять с требуемой очень большой, скоростью технические приемы, способы и отдельные действия.

Формы проявления специальной быстроты делятся на:

- мгновенное реагирование на мяч, действия партнеров и соперников;
- моментальное начало движения;
- быстрое выполнение элементов техники волейбола;
- быстрота перемещений по площадке [10].

Изучив вопрос особенностей развития быстроты у волейболистов школьного возраста, следует отметить, что благоприятным периодом для развития скоростных способностей является возраст воспитанников от 10 до 14 лет, юные спортсмены имеют высокую предрасположенность к проявлению различных форм быстроты, необходимых в волейболе для успешного изучения и закрепления технических навыков и участия в соревнованиях [6].

При воспитании быстроты используются физические упражнения из раздела специальной физической подготовки, которые подразумевают воздействие, как на конкретные составляющие физического качества, так и комбинированное совершенствование в полноценных двигательных действиях. Подбор средств осуществляется с учетом структуры и особенностей проявления специальной быстроты, как во время тренировочного процесса, так и во время выступления на соревнованиях [2].

Широко распространены в тренировочном процессе волейболистов спортивные и подвижные игры по упрощенным правилам. Основной задачей

является не определить победителя, а дать запланированную нагрузку, которая в свою очередь направлена на развитие быстроты с помощью элементов, выполняемых во время игры. Проводятся различные эстафеты, бег на дистанции 3, 6 и 9 метров, данные расстояния обусловлены размерами площадки и особенностями протекания игры в волейбол, метания облегченных снарядов и упражнения с отягощениями и другие, требующие проявления максимальных скоростных качеств и мгновенной реакции на летящий мяч или действие соперника, как атакующего, так и защитного характера [8].

Для развития данного вида быстроты применяются упражнения, где волейболист ставится в ситуацию, где от него требуется быстро, а главное правильно, выбрать вариант технического элемента или тактического приема, подходящий для данных условий [3].

При решении задач развития скоростных способностей стоит брать в учет следующие методические приемы:

1. Упражнения на развитие быстроты проводятся сериями с отдыхом между ними в 3–5 минут, это нужно для того, чтобы возбудимость нервной системы оставалась повышенной, а функциональные затраты компенсированы в достаточном количестве;

2. Средства, направленные на развитие быстроты, должны проводиться в первой половине тренировки и после тщательной разминки и подготовки организма;

3. Все упражнения выполняются с максимальной скоростью, начальная фаза начинается с мгновенной и точной реакции.

4. Длительность должна быть регламентирована таким образом, чтобы утомление, возникающее во время выполнения, не приводило к снижению скорости выполнения упражнения [12].

Примеры комплексов упражнений, разработанных на основе экспериментальной методики изложены ниже:

Комплекс 1. Развитие быстроты движений и простой двигательной реакции.

1. Броски набивного мяча в парах через сетку в положении стоя с наклоном вперед.

Дозировка: 2 серии по 12 раз каждый, вес набивного мяча: 1-2 кг. Время и характер отдыха: 30 сек., ходьба.

2. Имитация нападающего удара с броском теннисного мяча в пол.

Дозировка: 2 серии по 20 раз. Время и характер отдыха: 30 сек., ходьба.

3. Имитация нападающего удара в прыжке с броском теннисного мяча в пол через сетку. Дозировка: 2 серии по 15 раз. Время и характер отдыха: 30 сек., ходьба.

4. Бег на месте с высоким подниманием бедра с опорой руками о стенку. Начало выполнения по сигналу тренера, темп движений максимальный.

Дозировка: 4x30сек. Время и характер отдыха: легкий бег 30 сек.

5. Бег с «захлестыванием» голени назад. Выполняется свободно до касания пятками ягодиц, выбегание по сигналу тренера.

Дозировка: 4x15 м. Время и характер отдыха: легкий бег 30 сек.

6. «Большой челнок». Задача: добежать и коснуться рукой каждой линии разметки волейбольной площадки, с последующим возвращением к линии старта. Выбегание происходит с лицевой линии по сигналу тренера.

Дозировка: 2 выбегания. Время и характер отдыха: легкий бег 40 сек.

Комплекс 2. Развитие быстроты реакции на мяч и реакции выбора, развитие быстроты в атакующих действиях.

1. Имитация нападающего удара на месте с гантелями 1-2 кг.

Дозировка: 20 раз, вес гантелей: 1-2 кг. Время и характер отдыха: 30 сек., ходьба.

2. Нападающий удар с места по мягкому набивному мячу весом 1 кг с набрасывания партнера. Дозировка: 2 серии по 10 ударов. Время и характер отдыха: 30 сек., ходьба.

3. Броски набивного мяча в парах через сетку в прыжке с наклоном вперед.

Дозировка: 12 раз каждый, вес набивного мяча: 1-2 кг. Время и характер отдыха: 30 сек., ходьба.

4. Челночный бег 5x9м. Дозировка: 3 серии. Время и характер отдыха: 45 сек., ходьба.

Дозировка: по 10 ударов с каждой зоны. Время и характер отдыха: 20 сек., ходьба.

5. Челночный бег «9-3-6-3-9». Дозировка: 3 выбегания. Время и характер отдыха: 30 сек., легкий бег, ходьба;

Дозировка: по 10 ударов с каждой зоны. Время и характер отдыха: 20 сек., ходьба.

6. И. п. – игроки встают в круг. Волейболисты бегут по кругу, по сигналу названный игрок должен догнать партнера впереди. Называет имя и подает сигнал тренер. Важно задействовать всех участников упражнения.

Дозировка: 6 мин. Время и характер отдыха: 30 сек, легкий бег.

Организация исследования. В процессе исследования для решения поставленных задач нами были использованы такие **методы педагогического исследования**, как анализ литературных источников, педагогический эксперимент, контрольные испытания (тесты) для отслеживания изменения показателей скоростных способностей и эффективности нападающего удара, математико-статистические методы обработки полученных данных: определение достоверности различий по t-критерию Стьюдента и по U-критерию Манна-Уитни).

На основании литературного обзора и практического опыта нами был внедрена и апробирована экспериментальная методика, направленная на

развитие скоростных способностей волейболистов среднего школьного возраста. Экспериментальная группа занималась по экспериментальной методике, основанной на научных трудах Е.В. Фомина, Л.В. Силаевой, А.В. Беляева, Ю.Д. Железняка.

Педагогический эксперимент проводился на базе КОГОБУ ДО "Дворец творчества - Мемориал" г. Киров. Комплексы упражнений, составленные на основе методики, были включены в программу тренировок в течение 6 месяцев. Тренировки проводились 3 раза в неделю в основной части учебно-тренировочного процесса. Комплекс упражнений длился от 20 до 30 минут.

В начале педагогического исследования были составлены две группы по 10 человек: экспериментальная и контрольная, состоящие из волейболистов

среднего школьного возраста. Затем были проведены контрольные испытания в одинаковых условиях. После чего экспериментальной группе были предложены комплексы упражнений, разработанные на основе экспериментальной методики, занятия в контрольной группе остались без изменений.

Для определения уровня развития скоростных способностей и, как следствие эффективности выполнения нападающего удара, были проведены специально подобранные тесты. Результаты первых были обработаны с помощью метода определения достоверности различий по t-критерию Стьюдента, вторых по методу U-критерию Манна-Уитни.

Результаты тестирования на начало эксперимента изложены в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнение средне-групповых показателей развития скоростных способностей и эффективности выполнения нападающего удара у волейболистов среднего школьного возраста в экспериментальной и контрольной группе в начале эксперимента

Контрольные испытания	Экспериментальная группа (n=10)		Контрольная группа (n=10)		t-критерий Стьюдента (2,10)	p
	X _{ср}	σ	X _{ср}	σ		
1	2	3	4	5	6	7
Метание набивного мяча в положении сидя (м.)	7.56	0.26	7.63	0.47	0.13	>0,05
Челночный бег 92м «Ёлочка» (сек.)	26.91	0.37	26.74	0.85	0.19	>0,05
Тест «9-3-6-3-9» (сек.)	9.54	0.21	9.24	0.22	0.94	>0,05
Бег на 10м из различных исходных положений (сек.)	4.46	0.12	4.52	0.11	0.38	>0,05
Сравнение средне-групповых показателей эффективности выполнения нападающего удара волейболистов среднего школьного возраста в ЭГ и КГ на начало эксперимента						
Контрольные испытания	Экспериментальная группа (n=10)		Контрольная группа (n=10)		U-критерий Манна-Уитни	p
	X _{ср}	σ	X _{ср}	σ		
Нападающий удар из зоны 4 в зону 1 (10 ударов, кол-во попаданий в мишень)	4.3	1.19	4.4	1,02	49	>0,05
Нападающий удар из зоны 4 в зону 5 (10 ударов, кол-во попаданий в мишень)	4.2	1.26	4.3	1.19	47.5	>0,05
Нападающий удар из зоны 2 в зону 5 (10 ударов, кол-во попаданий в мишень)	4.3	1.27	4.2	1.27	47.5	>0,05

Примечание: (1) Столбцы 2 и 4 является средним арифметическим каждого показателя, столбцы 3 и 5 – стандартное отклонение. (2) Нулевая гипотеза отсутствия различий подтверждается при $p(0,05)$, если $t_{расчетное} \geq 2,10$ и, если $U_{расчетное} \leq 23$.

В начале эксперимента была проверена идентичность и равенство физического развития исследуемых групп, по итогу которой было доказано, что статистические различия в уровне развития скоростных способностей и эффективности нападающего удара не являются значимыми ($p>0,05$).

Исследование влияния специальной физической подготовки скоростных способностей на эффективность выполнения нападающего удара у волейболистов среднего школьного возраста была определена с помощью метода расчёта корреляции по Браве-Пирсону. Результаты расчётов отражены в таблице 2.

Таблица 2.

Показатели корреляционной связи по Браве-Пирсону скоростных способностей и нападающего удара волейболистов среднего школьного возраста.

Техническая подготовка		Нападающий удар из зоны 4 в зону 1 (10 ударов, кол-во попаданий в мишень)	Нападающий удар из зоны 4 в зону 5 (10 ударов, кол-во попаданий в мишень)	Нападающий удар из зоны 2 в зону 5 (10 ударов, кол-во попаданий в мишень)
		1	2	3
1	Метание набивного мяча в положении сидя (м.)	0.81	0.89	0.85
2	Челночный бег 92м «Ёлочка» (сек.)	0.75	0.78	0.71
3	Тест «9-3-6-3-9» (сек.)	0.72	0.84	0.79
4	Бег на 10м из различных исходных положений (сек.)	0.76	0.77	0.71

Примечание: коэффициенты наиболее высокой, тесной связи в таблице выделен жирным шрифтом.

По данным, изложенным в таблице, можно сделать вывод, что все тесты показали между собой тесную корреляционную связь ($r = 0,7 \leq$). Наиболее высокие показатели наблюдаются между метанием набивного мяча в положении сидя с каждым из трех тестов на определение эффективности нападающего удара, а также между контрольным тестом «9-3-6-3-9» со вторым и третьим тестом на нападающий удар: из зон 4 и 2 в зону 5.

Для определения уровня воздействия примененной экспериментальной методики на уровень развития скоростных способностей и, как следствие на эффективность выполнения нападающего удара, в экспериментальной и контрольной группах волейболистов среднего школьного возраста были проведено заключительное тестирование (таблица 3).

Таблица 3.

Сравнение средне-групповых показателей развития скоростных способностей и эффективности выполнения нападающего удара у волейболистов среднего школьного возраста в экспериментальной и контрольной группе в конце эксперимента.

Контрольные испытания	Экспериментальная группа (n=10)		Контрольная группа (n=10)		t-критерий Стьюдента (2,10)	p
	X _{ср}	σ	X _{ср}	σ		
1	2	3	4	5	6	7
Метание набивного мяча в положении сидя (м.)	8.90	0.27	7.32	0.26	4.0	<0,05
Челночный бег 92м «Ёлочка» (сек.)	25.0	0.32	26.30	0.30	3.25	<0,05
Тест «9-3-6-3-9» (сек.)	8.58	0.16	9.18	0.20	2.31	<0,05
Бег на 10м из различных исходных положений (сек.)	4.05	0.05	4.45	0.11	3.33	<0,05
Сравнение средне-групповых показателей эффективности выполнения нападающего удара волейболистов среднего школьного возраста в ЭГ и КГ на конец эксперимента						
Контрольные испытания	Экспериментальная группа (n=10)		Контрольная группа (n=10)		U-критерий Манна-Уитни	p
	X _{ср}	σ	X _{ср}	σ		
Нападающий удар из зоны 4 в зону 1 (10 ударов, кол-во попаданий в мишень)	7.3	0.9	5.3	1.1	10	<0,05
Нападающий удар из зоны 4 в зону 5 (10 ударов, кол-во попаданий в мишень)	7.1	1.29	5.2	1.14	10.5	<0,05
Нападающий удар из зоны 2 в зону 5 (10 ударов, кол-во попаданий в мишень)	7.3	0.98	5.2	1.25	12	<0,05

Примечание: (1) Столбцы 2 и 4 является средним арифметическим каждого показателя, столбцы 3 и 5 – стандартное отклонение. (2). Нулевая гипотеза отсутствия различий отвергается при $p(0,05)$, если $t_{расчетное} \leq 2,10$ и, если $U_{расчетное} \geq 23$.

В конце тестирования были проведены аналогичные расчеты, которые позволили сделать вывод, что в экспериментальной группе волейболистов наблюдается прирост показателей развития скоростных способностей ($p < 0,05$), что, в свою очередь, говорит об эффективности примененных средств и методов для развития исследуемого двигательного качества. После обработки итогового тестирования эффективности нападающего удара был отмечен прирост эффективности техники в нападении ($p < 0,05$).

Заключение. Сравнение результатов первичного и заключительного тестирования скоростных способностей и эффективности выполнения нападающего удара, говорит, что у волейболистов экспериментальной группы зафиксирован прирост показателей скоростных способностей. Также наблюдается тесная корреляционная связь между скоростными способностями и техникой нападающего удара ($r = 0,7 \leq$).

Итоги педагогического эксперимента и выявленные результаты позволили сделать соответствующие выводы:

1. Выявлена взаимосвязь между специальной физической подготовкой и техникой исполнения приемов в волейболе: рост показателей эффективности выполнения нападающего удара напрямую связан с уровнем развития скоростных способностей волейболистов;

2. Положительная динамика показателей и их разница в начале и конце исследования скоростных способностей и эффективности нападающего удара позволяют сделать заключение, что экспериментальная методика является эффективной;

3. Гипотеза имеет научное подтверждение: эффективность выполнения нападающего удара возросла за короткий промежуток времени.

Таким образом, специальная физическая подготовка скоростных способностей волейболистов оказывает положительное влияние на эффективность и прирост действий волейболистов в нападении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Беляев, А.В. Волейбол [Текст] : учебник для высш. учеб. заведений физ. культуры / А.В. Беляев, М.В. Савина. – М. : Физкультура, образование, наука, 2000. – 368 с.
2. Железняк, Ю.Д. Волейбол [Текст] : пример. прогр. спорт. подгот. для дет. юнош. шк. олимп. резерва : доп. Федер. агентством по физ. культуре и спорту / Ю.Д. Железняк, А.В. Чачин, Ю.П. Сыромятников ; Федер. агентство по физ. культуре и спорту. – М. : Сов. спорт, 2007. – 110 с.
3. Ивойлов, А.В. Волейбол [Текст] : учебник для пед. ин-тов. – Киев : Вышшэня школа, 2009. – 192 с.
4. Киприянов, В.А. Развитие быстроты и точности движений у начинающих игроков 11–12 лет [Текст] / В.А. Киприянов, Г.Г. Худяков, И.Ю. Кожевникова // Человек. Спорт. Медицина. – М., 2012.
5. Клещев, Ю.Н. Юный волейболист [Текст] / Ю.Н. Клещев, А.Г. Фурманов. – М. : Физкультура и спорт, 2009. – 231 с.
6. Корнилов, А.Н. Развитие физических качеств юных волейболистов [Текст] / А.Н. Корнилов, Л.В. Жилина // Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов : материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Белгород, 2015. – С. 228-229.
7. Неповинных, Л.А. Совершенствование нападающего удара в волейболе [Текст] / Л.А. Неповинных // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – Петрозаводск, 2018. – С. 49-51.
8. Орлан, И.В. Волейбол: методика обучения технике и тактике игры [Текст] : учеб.-метод. пособие / И.В. Орлан. – Волгоград : ФГОУВПО «ВГАФК», 2009. – 56 с.
9. Русаков, А.А. Методика развития специальных двигательных способностей волейболистов групп начальной подготовки [Текст] / А.А. Русаков, В.Р. Кузнецов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 3. – С. 207-209.
10. Фомин, Е.В. Специальная физическая подготовка юных волейболистов [Текст] : метод. рекомендации / Е.В. Фомин. – М., 2009. – 35 с.
11. Взаимосвязь физических качеств в структуре физической подготовленности волейболистов [Текст] / Е.В. Фомин, О.П. Топышев, Ю.И. Смирнов, Х.Б. Хангов // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 7. – С. 10-12.
12. Возрастные особенности физического развития и физической подготовки юных волейболистов [Текст] : метод. пособие / Е.В. Фомин, Л.В. Силаева, Л.В. Булыкина, Н.Ю. Белова. – М., 2014. – 132 с.

REFERENCES

1. Beljaev, A.V., Savina M.V. Volejbol: uchebnik dlja vyssh. ucheb. zavedenij fiz. kul'tury [Volleyball]. Moscow: Fizkul'tura, obrazovanie, nauka, 2000. 368 p.
2. Zheleznyak Ju.D., Chachin A.V., Syromjatnikov Ju.P. Volejbol: primer. progr. sport. podgot. dlja det. junosh. shk. olimp. rezerva : dop. Feder. agentstvom po fiz. kul'ture i sportu [Volleyball]. Moscow: Sov. sport, 2007. 110 p.
3. Ivojlov A.V. Volejbol: uchebnik dlja ped. in-tov [Volleyball]. Kiev: Vyshshjshaja shkola, 2009. 192 p.
4. Kiprijanov V.A., Hudjakov G.G., Kozhevnikova I.Ju. Razvitie bystryty i tochnosti dvizhenij u nachinajushhijh igrovikov 11–12 let [The development of speed and accuracy of movements for 11-12 year aged beginners]. *Chelovek. Sport. Medicina [Man. Sport. Medicine]*. Moscow, 2012.
5. Kleshhev Ju.N., Furmanov A.G. Junyj volejbolist [Young volleyball player]. Moscow: Fizkul'tura i sport, 2009. 231 s.
6. Kornilov A.N., Zhilina L.V. Razvitie fizicheskijh kachestv junyh volejbolistov [The development of the physical qualities of young volleyball players]. *Fizicheskoe vospitanie i studencheskij sport glazami studentov: materialy vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem [Physical education and student sports through the eyes of students]*. Belgorod, 2015, pp. 228-229.

7. Nepovinniy L.A. Sovershenstvovanie napadajushhego udara v volejbole [Improving the strike in volleyball]. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk [International Journal of Humanities and Natural Sciences]*. Petrozavodsk, 2018, pp. 49-51.
8. Orlan I.V. Volejbol: metodika obuchenija tehnike i taktike igry: ucheb.-metod. posobie [Volleyball: a technique for teaching game technique and tactics]. Volgograd: FGOUVPO «VGAFK», 2009. 56 p.
9. Rusakov A.A., Kuzekevich V.R. Metodika razvitiya special'nyh dvigatel'nyh sposobnostej volejbolistov grupp nachal'noj podgotovki [Methodology for the development of special motor abilities of volleyball players of initial training groups]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta [Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta]*, 2016, no. 3, pp. 207-209.
10. Fomin E.V. Special'naja fizicheskaja podgotovka junyh volejbolistov: metod. rekomendacii [Special physical training for young volleyball players]. Moscow, 2009. 35 p.
11. Fomin E.V., Topyshev O.P., Smirnov Ju.I., Hantov H.B. Vzaimosvjaz' fizicheskikh kachestv v strukture fizicheskoy podgotovlennosti volejbolistov [The relationship of physical qualities in the structure of physical fitness of volleyball players]. *Teorija i praktika fiz. kul'tury [Theory and practice of physical education]*, 2004, no. 7, pp. 10-12.
12. Fomin E.V., Silaeva L.V., Bulykina L.V., Belova N.Ju. Vozrastnye osobennosti fizicheskogo razvitiya i fizicheskoy podgotovki junyh volejbolistov: metod. posobie [Age features of the physical development and physical preparation of young volleyball players]. Moscow, 2014. 132 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Р.Ю. Осмехин, студент, факультет физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: osmehin.roman@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-7329-7007.

А.Л. Вавилов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: vavalle@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8174-8269.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

R.Yu. Osmekhin, Student, School of Physical Culture and Sports, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: osmehin.roman@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-7329-7007.

A.L. Vavilov, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Sports Disciplines and Adaptive Physical Culture, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: vavalle@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8174-8269.

УДК 37.014.253

Владимир Борисович Помелов
г. Киров

**Ценностные ориентации в сфере регионального образования
(на примере Вятской губернии)**

Статья посвящена проблеме раскрытия сущности региональных ценностных приоритетов в сфере образования. Показана их значимость, дается авторское определение ценностных приоритетов в сфере регионального образования. Это такие наиболее существенные педагогические ценности, которые характерны для данной территории. Ведущими методологическими подходами в работе избраны аксиологический и региональный подходы. В качестве базы исследования (географического ареала) взята Вятская губерния, – один из крупнейших по территории и численности населения регионов Российской империи в XIX в. На примере Вятской губернии показано содержание и значимость местных (локальных) особенностей в развитии системы регионального образования. Анализ ценностных приоритетов в сфере регионального образования дал возможность определить в них две группы. В одну входят личностные (персонифицированные) приоритеты. Это конкретный человек, принимающий участие образовательной работе, а именно учитель, педагог-ученый, национальный просветитель, деятель культуры, представитель земства, русской православной церкви и др.). В другую группу нами отнесены коллективные (групповые) приоритеты. Эти приоритеты раскрываются в статье на конкретных примерах деятельности видных представителей просвещения (Л. Горка, Н.И. Мышкин, А.М. фон-Вилькен, А.К. Волнин, В.М. и А.М. Васнецовы и др.) и педагогических коллективов (Вятская мужская гимназия, Вятская губернская земская мастерская учебно-наглядных пособий и др.).

Ключевые слова: аксиологические ценностные приоритеты в сфере регионального образования, личностные (персонифицированные) и коллективные (групповые) приоритеты, Вятская губерния.

Vladimir Borisovich Pomelov
Kirov

Value orientations in regional education (on the example of Vyatka province)

The article is devoted to the issue of disclosure of regional priority values in education. The importance of priority values is determined in the article. The author's definition of priority values in regional education is given. These are the most essential pedagogical values that are characteristic for a given territory. Axiological and regional approaches as leading methodological approaches of the study are elected. As a research base the Vyatka gubernia is taken, which was one of the largest regions of the Russian Empire by its territory and the quantity of population. At its example the content and significance of local features in the

development of regional education systems are shown. Analysis of priority values in the field of regional education allows us to highlight them in two main groups. The first group of priorities is defined as personal, or personalized. They are based on the selfless efforts and outstanding activities of a particular person (teacher, scientist, educator, cultural figure, representative of the zemstvo or the Russian Orthodox Church, etc.). The second group includes the priorities of regional education that can be described as collective (group) ones because of their scientific and practical positive pedagogical content, joint pedagogical efforts. These priorities are revealed in the article on examples of activities of prominent representatives of education (L. Gorka, N.I. Myshkin, I.N. Rednikov, F.M. von-Vilken, A.K. Volnin, V.M. and A.M. Vasnetsov, etc.) and pedagogical collectives (Vyatka gymnasium, Vyatka provincial zemstvo workshop of teaching and visual aids, etc.).

Keywords: axiological value priorities in regional education, personality (personalized) and collective (group) priorities, Vyatka Gubernia.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы ознакомить научное педагогическое сообщество с результатами научного поиска по выявлению ведущих региональных ценностных (аксиологических) педагогических приоритетов на примере Вятской губернии.

Проблема. По утверждению ряда современных ученых (З.И. Равкин, Г.Б. Корнетов, М.В. Богуславский, В.В. Веселова и др.), ценности это тот мост, который соединяет прошлое, настоящее и будущее отечественной и мировой школы и педагогики [2, С. 3]. В современной отечественной социологии выделяются такие терминальные ценности, как *Человек, Труд, Мир, Свобода, Справедливость, Равенство, Добро, Истина и Красота* [3, С. 7]. Эти ценности выступают в качестве жизненных ориентиров [1, С. 146].

Наиболее существенной особенностью исследований в области истории педагогики и образования является то, что оно непременно базируется на каком-то определенном историко-географическом материале; иными словами, анализируемые события происходят в конкретных исторических и географических рамках. Поэтому определить ценностные приоритеты представляется возможным лишь с учетом специфики того региона, на базе которого проводится исследование.

В данном материале в качестве базы исследования (географического ареала) нами взята Вятская губерния. Это был один из крупнейших по территории регионов Европейской части Российской империи. В начале XX в. она занимала 1-е место в стране по численности населения, опережая по этому показателю, как это ни покажется удивительным, Киевскую, Московскую и Санкт-Петербургскую губернии. Вятская губерния занимала лидирующее положение в России по развитию промыслов и ремесел. Она дала стране значительное количество всемирно известных деятелей науки и культуры. Среди них, например, К.Э. Циолковский, П.И. Чайковский, В.М. и А.М. Васнецовы, И.И. Шишкин, Ф.И. Шаляпин, В.М. Бехтерев, А.Н. Бакулев, А.С. Грин, Н.А. Заболоцкий и др.

Вышеизложенное доказывает, что данный регион представляет собой достаточно репрезентативную базу для проведения исследования. *Проблема*, которую решает автор статьи, состоит в том, чтобы на примере конкретного региона, в данном случае – Вятской губернии, выделить ценностные приорите-

ты в сфере регионального образования и воспитания, а также раскрыть их содержание. Решению этих *задач* и посвящена предлагаемая статья.

Методы и методологические подходы. В предлагаемой статье автор характеризует выявленные им ценностные приоритеты регионального образования; те из них, что были присущи образованию в конкретном российском регионе в дооктябрьский период. Их изучение, как представляется автору данной статьи, позволит в дальнейшем перейти к выявлению ценностных приоритетов, присущих современному региональному образованию.

В качестве ведущих методологических подходов автором избраны аксиологический и региональный подходы [14, С. 62]. Последний подразумевает исследование тех или иных явлений, – в данном случае ценностных приоритетов регионального образования, – сквозь призму особенностей и запросов региона.

Конструктивное использование указанных подходов представляется возможным в случае их совместного использования с комплексом методов, активно используемых в истории педагогики, а именно со следующими методами: аналитической группировки исследуемого материала, историко-типологический, ретроспективный, актуализации, математической статистики.

Результаты исследования. Человека в течение всей его жизни окружают одновременно несколько сред: природно-климатическая, географическая, социальная, культурно-историческая, образовательная, среда, семья.

Этот комплекс локальных средств определяющим образом способствует полноценному становлению личности, или, наоборот, деформации, в случае их отрицательного воздействия. Недаром же, человек в уже взрослом возрасте с признательностью вспоминает любимый город, родной дом и школу... Но ведь нередко бывает и наоборот: люди стремятся как можно скорее покинуть «родной» город, в котором невозможно жить из-за плохой экологии; уезжают из «любимого» поселка, в котором трудно найти работу; с ненавистью вспоминают школу, в которой им приходилось не столько учиться, сколько выживать... Увы, и это тоже своего рода локальные особенности, но уже со знаком «минус».

Дадим определение сущности понятия «ценностные приоритеты в сфере регионального образования».

Ценностные (аксиологические) приоритеты в сфере регионального образования это существенные особенности сам факт их проявления вызывается конкретной спецификой той или иной территории.

Анализ ценностных приоритетов в сфере регионального образования дает возможность распределить их на две группы.

Первая группа – личностные, персонафицированные. Их ценность заключается в самом примере подвижнической работы учителя, ученого, просветителя, земского или церковного деятеля и др.

Вторая группа это коллективные (групповые) приоритеты, то есть позитивно оцениваемая деятельность образовательных заведений или каких-либо других объединений (коллективов), осуществляющих педагогическую деятельность.

Далее автором последовательно раскрывается содержание вышеозначенных приоритетов на конкретных примерах.

1. Личностные (персонафицированные) приоритеты.

1.1. Пример жизни и деятельности выдающихся просветителей.

В качестве примера регионального ценностного приоритета в сфере образования, относящегося к первой группе, можно привести, например, первых вятских просветителей. Особое место среди них занимает Вятский епископ Лаврентий Горка (1671–1737), который до приезда на Вятскую землю служил оберieroномом российского флота, был составителем жизнеописания Петра Великого, под фактическим началом которого он служил в Санкт-Петербурге. Близкий друг предстоятеля русской православной церкви Феофана Прокоповича, верный сторонник петровских преобразований, он и в Хлынове – главном городе Вятской земли, стремился к осуществлению заветов к тому времени уже покойного Петра I. Служение в Хлынове Лаврентия Горки было очень непродолжительным по времени (1733–1737), но исключительно полезным для дальнейшего развития просвещения вятских жителей. Можно утверждать, что первая на Вятской земле школа – славяно-латинское училище, которое открыл Л. Горка, положило начало развитию образования в этом, в те времена считавшимся отдаленным регионе Российской империи [24, С. 111]. Л. Горка проявил себя как опытный, знающий организатор образования. Большое внимание он уделял применению в своей школе опыта других учебных заведений той поры. Он открыл в школе значительную для первой трети XVIII в. библиотеку, часть книг которой до сих пор сохраняется в отделе редких книг Кировской областной научной универсальной библиотеки имени А.И. Герцена. Для приобретения книг он снаряжал санные и тележные «поезда» в Москву, Санкт-Петербург, Киев, Астрахань, Рязань и Великий Устюг. Там его посланцы закупали учебную литературу, поскольку в Хлынове своей «печатни» не

было. Приглашенные им для работы в школе киевские учителя Михаил Евстафьевич Финицкий и Василий Лещинский, а также беглый ученый-монах Иоаким Богомедлевский стали первыми официальными вятскими учителями [12, С. 70].

1.2. Педагогическая деятельность лучших учителей.

Вятский учитель Николай Николаевич Блинов (1839–1917) оставил о себе благодарную память земляков. Хотя со времени его смерти прошло более ста лет, до сих пор выходят публикации и даже книги о его жизни. Потомки Н.Н. Блинова собираются даже открыть музей в память о нем в г. Сарапуле бывшей Вятской губернии, теперь это территория Республики Удмуртия. В 1861 г., по окончании Вятской духовной семинарии, он приступил к работе в качестве священнослужителя и учителя в школе в удмуртском селе Карсовой Глазовского уезда Вятской губернии. В дальнейшем, на протяжении всего своего многолетнего плодотворного жизненного пути Н. Н. Блинов успешно совмещал церковную, педагогическую, этнографическую и издательскую деятельность. Он был создателем первой удмуртской азбуки «Льдзон». Написал и издал несколько адаптированных книг: «Приключения Робинзона», «Путешествия Гулливера» и др. Он был автором одной из лучших русских азбук и других учебных пособий для начальной школы. Его богато иллюстрированная книга для учащихся «Ученье – свет» была опубликована в Москве, Санкт-Петербурге, Вятке и выдержала около десяти изданий. Занимался он и вопросами истории образования, написав ряд книг по истории этой важнейшей духовной сферы общества. Его перу принадлежат книги по истории города Сарапула, жизнеописание «кавалерист-девицы», вятской уроженки Надежды Андреевны Дуровой. В полемике с Л.Н. Толстым он написал пьесу «Свет и во тьме горит!».

Н.Н. Блинов был тесно связан как с видными российскими педагогами и издателями, такими как Н.Ф. Бунаков, С.В. Венгеров, так и с лучшими местными учителями, опыт которых он пропагандировал в своих работах, а также стремился использовать на практике. В частности, он общался с Николаем Ивановичем Мышкиным, известным вятским учителем второй половины XIX в., работавшим в Лопьяльской школе Уржумского уезда. Мышкин первым в Вятской губернии начал освоение наглядно-звукового метода обучения грамоте [15, С. 23]. И хотя такие учителя, как Блинов и Мышкин, конечно, не преобладали в общей массе российского учительства, они, служили педагогическим ценностным ориентиром как для своих коллег, так и для потомков.

1.3. Просветительская работа видных педагогических деятелей регионального масштаба.

Полноценная продуктивная педагогическая работа талантливых учителей-практиков только

тогда бывает успешной, когда во главе учебных заведений стоят люди, поддерживающие подвижнические устремления своих коллег-энтузиастов.

Таковыми видными деятелями образования в Вятском крае были, например, Александр Модестович фон-Вилькен (1872-1934), – первый директор Вятского учительского института (в 1914-1917) и Александр Константинович Волнин (1872-1942), – первый директор Полтавского учительского института, наставник А.С. Макаренко в этом институте в 1914-1917 гг. Волнин работал также в 1921-1925 гг. в Вятском институте народного образования (ныне Вятский государственный университет), и стал здесь фактическим основателем кафедры педагогики [9, С. 21; 25, С. 295].

Деятельность этих обоих выдающихся российских подвижников просвещения в Вятке пришлась на исключительно тяжелое время: на годы первой мировой войны (А.М. фон-Вилькен) и на период гражданской войны и послевоенной разрухи (А.К. Волнин). Однако несмотря на все трудности, они так много сделали для первого вуза Вятки, что до сих пор их имена упоминаются наряду с наиболее значительными персоналиями, причем не только в Вятке (Кирове), но и в Казани, Новосибирске, Полтаве и других городах, где они оставили свой добрый след.

1.4. Деятельность педагогов-просветителей нерусских народов.

В XIX – первой половине XX вв. на территории Вятской губернии работало значительное количество видных русских, марийских, удмуртских, мордовских и татарских педагогов Вятской губернии. Среди них назовем такие значительные личности, как А.И. Анастасиев [8], Габдулла и Губайдулла Нигматуллины-Бубинские [18], П.П. Глезденёв [19], К.А. Андреев [21], Н.И. Золотницкий [22], И.С. Михеев, М.Е. Евсевьев, И.Я. Яковлев, И.В. Яковлев и др.

Их просветительская работа среди средневожских «иногородцев» нашла свое проявление в самоотверженной борьбе с язычеством и религиозным фанатизмом, открытии национальных школ и библиотек, создании учебников для национальных школ.

Так, Кузьма Андреевич Андреев открыл в селе Старый Карлыган первую повышенную школу для удмуртов, выпускники которой стали первыми представителями поначалу немногочисленной удмуртской интеллигенции. Учрежденная братьями Нигматуллиными-Бобинскими и их сестрой Мухлисой школа в их родовом селе Иж-Бобья стала в короткий срок центром притяжения для передовой татарской молодежи.

Многие из указанных педагогов включены автором данной статьи в книгу «100 великих педагогов», вышедшую в московском издательстве «Вече» в 2018 г.

1.5. Положительный пример выдающихся земляков.

Использование в учебно-воспитательном процессе этого регионального ценностного приоритета применим, на наш взгляд, в отношении гениального композитора. Уроженца Вятской земли Петра Ильича Чайковского, а также военной и литературной деятельности Надежды Андреевны Дуровой. Имя Н.А. Дуровой и ее сочинения пользовались большой известностью среди педагогов и учащихся школ Вятской губернии [13, С. 86].

В качестве современного примера можно назвать активную просветительскую деятельность «космонавта-100», уроженца Вятской земли Виктора Петровича Савиных, по инициативе и усилиями которого в г. Кирове открыт единственный в России детский космический центр, а также музей К.Э. Циолковского. Эти учреждения осуществляют значительную воспитательную и образовательную работу, главным образом, среди детей и юношества.

1.6. Позитивный пример просветительской деятельности лучших представителей российской интеллигенции.

Как известно, Вятская губерния на протяжении длительного времени была местом ссылки передовых деятелей культуры и просвещения. Среди них были, например, автор проекта храма Христа Спасителя, архитектор А.Л. Витберг, писатели А.И. Герцен, М.Е. Салтыков-Щедрин и В.Г. Короленко, издатель Ф.Ф. Павленков и др. [11, С. 124]. И хотя они находились в Вятке в XIX веке, воздействие их пребывания на вятской земле ощущается даже по настоящее время [23, С. 210]. Так, например, А.И. Герцен в период пребывания в Вятке (1835-1837) стал инициатором открытия в губернском центре первой публичной библиотеки, ныне носящей его имя. Его усилиями были открыты и поныне существующие первые в губернии музей, газета, театр. Просветитель Ф.Ф. Павленков в память о своем, пусть и вынужденном, пребывании в Вятке в завещании отписал значительную сумму на открытие нескольких десятков сельских библиотек в этом крае. Некоторые из них существуют и сейчас. Ныне в Кировской области существует целое сообщество павленковских библиотек.

2. Коллективные (групповые) приоритеты.

2.1. Деятельность и позитивный педагогический опыт лучших учебных заведений региона.

Важнейшим приоритетом здесь является деятельность и позитивный педагогический опыт лучших учебных заведений региона.

В числе тех, кто внес существенный вклад в развитие гимназии, следует назвать ее директора в 1877-1879 гг. Федора Михайловича Керенского, отца будущего премьер-министра Временного правительства. Среди учащихся Вятской гимназии есть известные ученые, такие как президент Академии медицинских наук СССР А.Н. Бакулев, основатель института мозга В.М. Бехтерев, знаменитый ботаник Н.А. Буш, основоположник космонавтики К.Э. Циолковский, астроном М.М. Гусев,

профессор Казанского университета, математик А.Ф. Попов и др. [16, С. 104].

2.2. *Работа внеучебных (внешкольных) учреждений, организаций, которые содействуют решению образовательных задач, стоящих перед просвещением региона.*

К таковым учреждениям относилась открытая в 1898 г. Вятская земская губернская мастерская учебно-наглядных пособий, которая являлась в свое время крупнейшим промышленным предприятием губернского центра. Количество ее сотрудников достигало 900 человек. Продукция мастерской позволила в кратчайшие сроки ликвидировать существовавший прежде в школах Вятской губернии дефицит учебного оборудования. Мастерская считалась лучшей в стране. Не случайно ее продукция получила золотую медаль на всемирной выставке (Париж, 1900). Одним из видов продукции, которую особенно охотно закупали зарубежные учебные заведения, были «малые» и «большие» комплекты минералов. Для того, чтобы обеспечивать себя соответствующим сырьем, мастерская «держала» специальные бригады поисковиков на Урале, Кавказе и в Хибинах.

После Октября 1917 г. мастерская стала заводом «Физприбор» имени А.В. Луначарского, и была в ведомстве Народного комиссариата просвещения РСФСР. Ее продукция поставлялась в советские годы в 42 страны мира [8, С. 126].

2.3. *«Культурные гнезда», – просвещенные семьи, объединявшие местную интеллигенцию.*

К таковым в Вятке во второй половине XIX – первых двух десятилетиях XX вв. относилась, например, семья Фармаковских [7, С. 238]. «Культурные гнезда» обогащали местную духовную жизнь, помогали борьбе с невежеством и бескультурьем, способствовали распространению передовых общественно-педагогических взглядов, давали толчок к получению профессионального, в том числе педагогического, образования, к развитию их творчества [10, С. 112; 17, с. 77].

2.4. *Педагогические династии.*

В качестве примера приведем семью Васнецовых. Это просветительская династия, известная с XVI в. [4]. Каждый из шести братьев Васнецовых внес вклад в развитие просвещения в Вятском крае. Все они работали учителями и преподавателями. Первые вятские художники, получившие всемирную известность, Аполлинарий и Виктор Васнецовы помогали становлению местных художников (Н.Н. Румянцев, Н.Н. Хохряков, Е.И. Чарушин и др.), поддерживали вятский дым-

ковский промысел, приобретший впоследствии широкую известность.

2.5. *Использование в региональной педагогической деятельности духовного наследия русской православной церкви.*

К региональным ценностным приоритетам развития образования, несомненно, относится и указанный приоритет [5, С. 3; 6, С. 4]. Видное место в духовном воспитании юных граждан занимало почитание местных святых, в частности в Вятке – первых духовных наставников жителей Земли Вятской Святителя Стефана Пермского и Преподобного Трифона Вятского [20, С. 92]. Трифон Вятский выступил фактически основателем православного просветительства «на Вятке». Преподобный Трифон Вятский (1546-1612). До прибытия на Вятку занимался миссионерско-просветительской деятельностью среди остяков и вогулов. Его деятельность на Вятской земле ведет отсчет с 1580 г. В 1588 г. во время пребывания преподобного Трифона в Москве царь Федор Иоаннович и Иов, патриарх Московский пожаловали ему иконы и книги. Всего даров набралось на 12 подвод. Наиболее ценным даром преподобный Трифон считал книги. Некоторые состоятельные хлыновцы даже имели небольшие домашние библиотеки, причем кое-кто из них, «делал вклады»; например Петр Толмачев подарил Успенскому монастырю 12 книг. Постепенно книжная грамота, просвещение выходило за стены монастырей, постепенно проникала в среду населения. Таким образом, просветительская деятельность первых христианских проповедников Вятского края, подвижников Трифона Вятского имела важное значение для просвещения местных жителей. Благодарные потомки хранят память о преподобном Трифоне Вятском. В центральной части г. Кирова ему поставлен впечатляющий памятник.

Заключение. Таким образом, региональные ценностные приоритеты выступают в качестве своеобразного ядра, объединяющего нравственные и материальные ценности, накапливаемые в течение длительного периода времени. Изучение ценностных приоритетов развития образования на примере конкретного региона обогащает историко-педагогическую науку и, прежде всего, такую ее составную часть, становящуюся в последние годы все более значимой, как историко-педагогическая регионология. Содержательный материал статьи может быть использован учеными-теоретиками в области истории педагогики и учителями-практиками, прежде всего, учителями истории и литературы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – Т.1. – С. 13-223.
2. Богуславский, М.В. «И дольше века длится день» [Текст] / М.В. Богуславский // Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е гг. XX вв.). – М. : НИИ ОП РАО, 1998. – С. 3-8.

3. Веселова, В.В. Традиционные и «новые» ценности современной культуры и образования как объект изучения будущим учителем в системе вузовских педагогических дисциплин [Текст] / В.В. Веселова // Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность : тез. докл. и выступлений на XVI сессии науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки. – М. : НИИ ОП РАО, 1995. – С. 7-10.
4. Виноградов, О.Н. Древо рода Васнецовых [Текст] : монография / О.Н. Виноградов. – Киров : Вятка, 1998. – 160 с.
5. Никандров, Н.Д. Ценности как основа целей воспитания [Текст] / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. С. 3-10.
6. Никандров, Н.Д. Нравственные уроки православия [Текст] / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 3-8.
7. Петряев, Е.Д. Записки книголюбца [Текст] : монография / Е.Д. Петряев. – Киров : Кировское книжное издательство, 1978. – 280 с.
8. Помелов, В.Б. А.И. Анастасиев и вятская школа [Текст] / В.Б. Помелов // Вятскому земству – 130 лет : материалы регион. науч.-практ. конф. – Киров : Вятка, 1997. – С. 120-127.
9. Помелов, В.Б. А.М. фон-Вилькен – первый директор Вятского учительского института [Текст] / В.Б. Помелов // Вятская земля в прошлом и настоящем : материалы межрегион. конф. / под ред. В.Т. Юнгблюда. – Киров : ВятГГУ, 2014. – С. 11-21.
10. Помелов, В.Б. Видный деятель педагогической науки В.И. Фармаковский [Текст] / В.Б. Помелов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. – 2012. – № 2 (3). – С. 112-115.
11. Помелов, В.Б. Вклад Ф.Ф. Павленкова в развитие просвещения в Вятской губернии [Текст] / В.Б. Помелов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2015. – № 6. – С. 124-132.
12. Помелов, В.Б. Выдающийся просветитель Вятской Земли епископ Лаврентий Горка [Текст] / В.Б. Помелов // Педагогика. Общество. Право. – 2014. – № 4. – С. 67-81.
13. Помелов, В.Б. Вятские женщины – народные героини: Н.А. Дурова и А.Т. Пальшина [Текст] / В.Б. Помелов // Педагогика. Общество. Право. – 2015. – № 3. – С. 77-86.
14. Помелов, В.Б. Методологические подходы в историко-педагогических исследованиях [Текст] / В.Б. Помелов // Методология педагогической науки / под ред. О.В. Лебедевой. – Киров : ВятГГУ, 2009. – С. 52-68.
15. Помелов, В.Б. Передовой вятский учитель Н.И. Мышкин [Текст] / В.Б. Помелов // Проблемы вузовской и школьной педагогики : материалы регион. конф. / под ред. Л.А. Штыковой. – Глазов : ГППИ, 1998. – С. 22-23.
16. Помелов, В.Б. Первая Вятская мужская гимназия: к 200-летию со времени открытия [Текст] / В.Б. Помелов // Герценка. Вятские записки : науч.-попул. альм. – Киров : Герценка, 2011. – № 20. – С. 82-104.
17. Помелов, В.Б. Подвижники российского просвещения как нравственный образец [Текст] / В.Б. Помелов // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 77-81.
18. Помелов, В.Б. Просветители татарского народа – братья Нигматуллины-Бобинские и Вятский край [Текст] / В.Б. Помелов // Самобытная Вятка: история и культура : сб. науч. тр. – Киров : Вятка, 2007. – С. 154-161.
19. Помелов, В.Б. Просветительская деятельность вятского епархиального миссионера П.П. Глезденёва [Текст] / В.Б. Помелов // Вятский исторический сборник. – Киров : Герценка, 2015. – С. 169-182.
20. Помелов, В.Б. Просветительская деятельность преподобного Стефана Пермского [Текст] / В.Б. Помелов // Педагогика. Общество. Право. – 2014. – № 3. – С. 80-92.
21. Помелов, В.Б. Просветитель удмуртского народа К. А. Андреев [Текст] / В.Б. Помелов // Этнокультурное развитие народов Приволжья и исторические традиции межнационального согласия Волго-Вятского региона : материалы межрегион. конф. / под ред. И.Ю. Трушковой. – Киров : ВятГГУ, 2014. – С. 33-41.
22. Помелов, В.Б. Просветитель чувашского народа Н.И. Золотникий и его деятельность в Вятской губернии [Текст] / В.Б. Помелов // Вторые Спасские чтения : материалы всерос. науч.-практ. конф. / под ред. М.С. Судовикова. – Киров : Герценка, 2015. – С. 25-31.
23. Помелов, В.Б. Региональные особенности развития народного образования в российской провинции во второй половине XIX – 1917 г. [Текст] / В.Б. Помелов. – Киров : ВГПУ, 1998. – 282 с.
24. Сахарова, Л.Г. Деятельность православных епископов по развитию просвещения в городе Хлынове (1737-1752 гг.) [Текст] / Л.Г. Сахарова, В.А. Сахаров, В.Б. Помелов // ELPIS. Czasopislo teologiczne katedry teologii prawoslawnej uniwersytetu w Białymstoku. – 2018. – № 20 (45). – С. 111-117.
25. Шевчук, М. Оляксандр Костянтинвич Волнін – перший директор Полтавського вчительського інституту [Текст] / М. Шевчук // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – 2016. – № 2 (17). – С. 292–296.

REFERENCES

1. Anan'ev V.G. Chelovek kak predmet poznaniya [Man as an object of knowledge]. *Izbrannye psichologicheskie trudy. T. 1: v 2 t. [Selected psychological works. Vol. 1]* Moscow: Pedagogika, 1980, pp. 13-223.
2. Boguslavskij M.V. «I dol'she veka dlitsja den» [“And the day lasts longer than a century”]. *Gumanisticheskaja paradigma obrazovanija i vospitanija: teoreticheskie osnovy i istoricheskij opyt realizacii (konec XIX – 90-e gg. XX vv.) [The humanistic paradigm of education and upbringing: theoretical foundations and historical experience of implementation (late XIX - 90s. XX cc.).]*. Moscow: НИИ ОП РАО, 1998, pp. 3-8.
3. Veselova V.V. Tradicionnye i «novye» cennosti sovremennoj kul'tury i obrazovanija kak ob'ekt izuchenija budushhim uchitelem v sisteme vuzovskih pedagogicheskikh disciplin [Traditional and “new” values of modern culture and education as an object of study by a future teacher in the university system]. *Cennostnye orientacii v sfere pedagogicheskogo obrazovanija*

- ja: *istorija i sovremennost'*: tez. dokl. i vystuplenij na XVI sessii nauch. soveta po problemam istorii obrazovanija i ped. nauki [*Value orientations in the field of teacher education: history and modernity*]. Moscow: NII OP RAO, 1995, pp. 7-10.
4. Vinogradov O.N. Drevo roda Vasnecovyh: monografija [Tree of the Vasnetsov family]. Kirov: Vjatka, 1998. 160 p.
 5. Nikandrov N.D. Cennosti kak osnova celej vospitanija [Values as the basis of educational goals]. *Pedagogika [Педагогика]*, 1998, no. 3, pp. 3-10.
 6. Nikandrov N.D. Nравstvennyye uroki pravoslavija [Moral lessons of Orthodoxy]. *Pedagogika [Pedagogics]*, 1997, no. 3, pp. 3-8.
 7. Petrijaev E.D. Zapiski knigoljuba: monografija [Notes of a book lover]. Kirov: Kirovskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1978. 280 p.
 8. Pomelov V.B. A.I. Anastasiev i vjatskaja shkola [Anastasiev and Vyatka school]. *Vjatskomu zemstvu – 130 let: materialy region. nauch.-prakt. konf. [Vyatka Zemstvo - 130 years]*. Kirov: Vjatka, 1997, pp. 120-127.
 9. Pomelov V.B. A.M. fon-Vil'ken – pervyj direktor Vjatskogo uchitel'skogo instituta [A.M. von Wilken - the first director of the Vyatka Teachers' Institute]. In Jungbljuda V.T. (ed.) *Vjatskaja zemlja v proshlom i nastojashhem: materialy mezhregion. konf. [Vyatka land in the past and present]*. Kirov: VjatGGU, 2014, pp. 11-21.
 10. Pomelov V.B. Vidnyj dejatel' pedagogicheskoy nauki V.I. Farmakovskij [Prominent figure in pedagogical science V.I. Farmakovskiy]. *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Pedagogika i psihologija [Herald of Vyatka State University]*, 2012, no. 2 (3), pp. 112-115.
 11. Pomelov V.B. Vklad F.F. Pavlenkova v razvitie prosveshhenija v Vjatskoj gubernii [Contribution of F.F. Pavlenkova in the development of enlightenment in the Vyatka province]. *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta [Herald of Vyatka State University]*, 2015, no. 6, pp. 124-132.
 12. Pomelov V.B. Vydajushhij prosvetitel' Vjatskoj Zemli episkop Lavrentij Gorka [Outstanding enlightener of the Vyatka Land Bishop Lavrentiy Gorka]. *Pedagogika. Obshhestvo. Pravo [Pedagogy. Society. Law.]*, 2014, no. 4, pp. 67-81.
 13. Pomelov V.B. Vjatskie zhenshhiny – narodnye geroini: N.A. Durova i A.T. Pal'shina [Vyatka women - folk heroines: N.A. Durova and A.T. Palshina]. *Pedagogika. Obshhestvo. Pravo [Pedagogy. Society. Law.]*, 2015, no. 3, pp. 77-86.
 14. Pomelov V.B. Metodologicheskie podhody v istoriko-pedagogicheskikh issledovanijah [Methodological approaches in historical and pedagogical research]. In Lebedev O.V. (ed.) *Metodologija pedagogicheskoy nauki [Methodology of pedagogical science]*. Kirov: VjatGGU, 2009, pp. 52-68.
 15. Pomelov V.B. Peredovoj vjatskij uchitel' N.I. Myshkin [Progressive Vyatka teacher N.I. Myshkin]. In Shtykovo L.A. *Problemy vuzovskoj i shkol'noj pedagogiki: materialy region. konf. [Problems of university and school pedagogy]*. Glazov: GGPI, 1998, pp. 22-23.
 16. Pomelov V.B. Pervaja Vjatskaja muzhskaja gimnazija: k 200-letiju so vremeni otkrytija [First Vyatka men's gymnasium: on the 200th anniversary]. *Gercenka. Vjatskie zapiski: nauch.-popul. al'm. [Герценка. Вятские записки. No. 20]*. Kirov: Gercenka, 2011, pp. 82-104.
 17. Pomelov V.B. Podvizhniki rossijskogo prosveshhenija kak нравstvennyj obrazec [Ascetics of Russian enlightenment as a moral model]. *Pedagogika [Pedagogics]*, 1998, no. 2, pp. 77-81.
 18. Pomelov V.B. Prosvetiteli tatarskogo naroda – brat'ja Nigmatulliny-Bobinskie i Vjatskij kraj [Enlighteners of the Tatar people - brothers Nigmatullins-Bobinsky and Vyatka region]. *Samobytnaja Vjatka: istorija i kul'tura: sb. nauch. tr. [Domestic Vyatka: history and culture]*. Kirov: Vjatka, 2007, pp. 154-161.
 19. Pomelov V.B. Prosvetitel'skaja dejatel'nost' vjatskogo eparhial'nogo missionera P.P. Glezdenjova [Educational activities of the Vyatka diocesan missionary P.P. Glezdenyova]. *Vjatskij istoricheskij sbornik [Vyatka historical collected articles]*. Kirov, Gercenka, 2015, pp. 169-182.
 20. Pomelov V.B. Prosvetitel'skaja dejatel'nost' prepodobnogo Stefana Permskogo [Educational activities of the like Stefan of Perm]. *Pedagogika. Obshhestvo. Pravo [Pedagogy. Society. Law.]*, 2014, no. 3, pp. 80-92.
 21. Pomelov V.B. Prosvetitel' udmurtskogo naroda K. A. Andreev [Enlightener of the Udmurt people K. A. Andreev]. In Trushkovo I.Ju. (ed.) *Jetnokol'turnoe razvitie narodov Privolzh'ja i istoricheskie tradicii mezhnacional'nogo soglasija Volgo-Vjatskogo regiona: materialy mezhregion. konf. [Ethnocultural development of the peoples of the Volga region and historical traditions of interethnic harmony of the Volga-Vyatka region]*. Kirov: VjatGGU, 2014, pp. 33-41.
 22. Pomelov V.B. Prosvetitel' chuvashskogo naroda N.I. Zolotnickij i ego dejatel'nost' v Vjatskoj gubernii [Enlightener of the Chuvash people N.I. Zolotnitsky and his activities in the Vyatka province]. In Sudovikova M.S. *Vtorye Spasskie chtenija: materialy vseros. nauch.-prakt. konf. [Second Spassky Readings]*. Kirov: Gercenka, 2015, pp. 25-31.
 23. Pomelov V.B. Regional'nye osobennosti razvitija narodnogo obrazovanija v rossijskoj provincii vo vtoroj polovine XIX – 1917 g. [Regional features of the development of public education in the Russian province in the second half of XIX – 1917]. Kirov: VGPU, 1998. 282 p.
 24. Saharova L.G., Saharov V.A., Pomelov V.B. Dejatel'nost' pravoslavnyh episkopov po razvitiu prosveshhenija v gorode Hlynove (1737-1752 gg.) [Activities of Orthodox bishops on the development of education in the city of Hlynov (1737-1752)]. *ELPIS. Czasopislo teologiczne katedry teologii prawoslawnej uniwersitetu w Bialymstoku [ELPIS. Theological periodical of the Chair of Orthodox Theology at the University of Bialystok]*, 2018, no. 20 (45), pp. 111-117.
 25. Shevchuk M. Oljaksandr Kostjantinovich Volnin – pershij direktor Poltavs'kogo vchitel'skogo instituta [Alexander Konstantinovich Volnin - the first director of the Poltava Teachers' Training Institute]. *Naukovij visnik Melitopol'skogo derzhavnogo pedagogicheskogo universiteta [Scientific Bulletin Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy]*, 2016, no. 2 (17), pp. 292–296.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

В.Б. Помелов, доктор педагогических наук, профессор, Член-корреспондент РАЕН, действительный член Международной академии наук педагогического образования, отличник народного просвещения РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, кавалер медали К.Д. Ушинского, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: vladimirpomelov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3813-7745.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

V.B. Pomelov, Doctor of Pedagogy, Professor, Associate Member of the Academy of Natural Sciences of Russia, Member of International Academy of Pedagogical Sciences, the Outstanding Educator Award of Russia, Honorary Educator of Higher Education of Russia, Medal of K.D. Ushinsky, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: vladimirpomelov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3813-7745.

УДК 372.4

Алёна Сергеевна Прозорова
г. Киров
Людмила Николаевна Вахрушева
г. Киров

**Формирование у второклассников знаний о безопасности в быту
посредством проблемных ситуаций**

В настоящее время взрослые испытывают тревогу за детей. Задача родителей и педагогов заключается не только в защите ребенка, но и в формировании у него знаний о безопасности. Дети не всегда могут находиться под присмотром взрослых, поэтому очень важно научить их самостоятельно определять опасные ситуации и находить выход из них. Познавая окружающий мир, ребенок в силу малого опыта и знаний может поставить под угрозу свое здоровье. Опасные ситуации подстерегают ребенка где угодно: дома, на улице, в общественном месте и т.д. Младший школьник, как правило, после школы находится дома один, поэтому важно в первую очередь формировать у него знания о безопасности в быту. Многие дети знают элементарные правила, которые необходимо соблюдать дома для собственной безопасности, но при этом могут растеряться, если сложится опасная ситуация. Для формирования знаний второклассников о безопасности в быту нами был выбран и охарактеризован метод проблемных ситуаций, так как данный метод дает возможность осуществить отработку не только теоретических знаний, но и практических умений младших школьников. Необходимо, чтобы каждый ребенок знал правила поведения и умел действовать в той или иной опасной ситуации.

Цель статьи заключается в рассмотрении вопроса использования проблемных ситуаций для формирования знаний у второклассников о безопасности в быту. Данная статья может быть полезна педагогам начального образования, родителям младших школьников, а также студентам педагогического направления.

Ключевые слова: метод проблемных ситуаций; условия использования проблемных ситуаций; безопасность в быту.

Alyona Sergeevna Prozorova
Kirov
Lyudmila Nikolaevna Vakhrusheva
Kirov

**The formation of everyday life safety knowledge in second-graders through
problem situations**

Currently, adults are experiencing anxiety for children. The task of parents and teachers is not only to protect the child, but also to develop their knowledge about safety. Adults may not always supervise children, so it is very important to teach them to identify dangerous situations and find a way out of them. Learning about the world around us, a child due to little experience and knowledge can put their health at risk. Dangerous situations can be found anywhere: at home, on the street, in a public place, etc. The younger schoolchild is usually at home alone after school, so it is important first of all to form their knowledge about safety in everyday life. Many children know the basic rules that must be followed at home for their own safety, but they may be confused if a dangerous situation develops. To form the knowledge of second-graders about safety in everyday life, we selected and characterized the method of problem situations, since this method makes it possible to work out not only theoretical knowledge, but also practical skills of younger students. It is necessary that every child knows the rules of behavior and is able to act in a particular dangerous situation.

The purpose of the article is to consider the use of problem situations for the formation of everyday life safety knowledge in second-graders. This article can be useful for teachers of primary education, parents of primary school children, as well as students of pedagogical direction.

Keywords: method of problem situations; conditions for using problem situations; everyday life safety.

Введение

В настоящее время никто не застрахован ни от стихийных бедствий, ни от экологических катастроф, ни от других чрезвычайных ситуаций, несущих вред здоровью. И ребенок, и взрослый могут оказаться в опасной ситуации и не быть готовыми к ней, не иметь тех знаний, которые могли бы помочь справиться с угрозой. Поэтому важно формировать знания с самого детства. Особое внимание стоит уделить безопасному поведению в быту.

Вопрос о безопасном поведении детей в быту изучали В.М. Заплатинский [3], Л.В. Кеняйкина [6], А.А. Плешаков [10], А.Т. Смирнов [14] и др. В Федеральном государственном общеобразовательном стандарте начального общего образования одной из задач усвоения программы по курсу «Окружающий мир» является формирование модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях [15].

Одним из способов решения задачи может выступать метод проблемных ситуаций. В этом случае ребенок самостоятельно добывает знания, следовательно, они будут лучше усвоены. Вопросы, связанные с проблемным обучением в начальной школе, изучались С.И. Брызгаловой [1], О.М. Железняковой [2], И.А. Ильницкой [4] и др.

Однако, проблема применения проблемных ситуаций на уроках окружающего мира в качестве средства формирования знаний второклассников о безопасности в быту изучена недостаточно. Решение проблемы составляет цель исследования.

Для реализации цели поставлены следующие задачи:

1. Определить содержание работы по формированию у детей 8-9 лет знаний о безопасном поведении в быту.
2. Охарактеризовать проблемные ситуации на уроках окружающего мира как средство формирования у детей 8-9 лет знаний о безопасном поведении в быту.
3. Проверить эффективность педагогических условий использования проблемных ситуаций на уроках окружающего мира с целью формирования знаний у детей 8-9 лет о безопасном поведении в быту.

Решая первую задачу, прежде всего мы рассмотрели понятие безопасности. В.М. Заплатинский дает следующее определение безопасности: «Это такое состояние сложной системы, когда действие внешних и внутренних факторов не приводит к ухудшению системы или к невозможности её функционирования и развития» [3, С. 23]. А.Т. Смирнов объясняет безопасность как состояние деятельности, при котором с определенной вероятностью исключено проявление опасностей или отсутствие чрезмерной опасности [14].

Исследовательская часть

Знания о безопасном поведении ребенок дошкольного возраста получает сначала из семьи.

Дошкольник получает знания о безопасном поведении в игровых ситуациях, и ребенок может не воспринимать всерьез получаемую информацию. Поэтому особое место по формированию безопасности поведения занимает период обучения в начальной школе.

В настоящее время безопасное поведение включает в себя несколько отдельных блоков: безопасное поведение в быту, в школе, на улице, в природе, а также в общественных местах. Исходя из темы нашего исследования, мы более детально рассмотрим блок о безопасном поведении дома. В связи с тем, что данные знания младший школьник получает из курса «Окружающий мир», мы провели анализ УМК для второго класса («Школа России», «Гармония», «Перспективная начальная школа» на основании критериев: наличие тем, касающихся безопасного поведения в быту; количество часов для изучения данных тем; глубина изучения тем; наличие в задачах программы формирования безопасного поведения; наличие в планируемых результатах программы формирования безопасного поведения, и пришли к выводу, что наиболее подходящим можно считать УМК «Школа России», так как он предполагает изучение многих важных тем.

Рассмотрим, какие правила входят в перечень знаний детей 8-9 лет о безопасном поведении в быту. Я.Б. Каплан [5], Л.В. Кеняйкина [6] считают, что работа по данному направлению начинается с пожарной безопасности в доме (квартире). П.Ю. Князев и А.В. Марчук [7] сформулировали перечень правил, которые необходимо соблюдать каждому ребенку для осторожного обращения с бытовыми электроприборами. На основании анализа исследований можно выделить следующие блоки знаний и навыков у второклассников:

1. Основы противопожарной безопасности.
2. Формирование навыков осторожного обращения с бытовыми электроприборами.
3. Правильное обращение с медицинскими препаратами и бытовой химией.
4. Правильное обращение с колюще-режущими предметами.
5. Правила общения с незнакомцами, если ребенок оказался один дома.

Осваивать вышеперечисленные темы в рамках формирования знаний детей 8-9 лет о безопасном поведении в быту мы считаем возможным на основе метода проблемных ситуаций, характеризуя которые, мы решаем вторую задачу нашего исследования. М.И. Махмутов утверждает, что проблемная ситуация – это ситуация, в которой сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципов проблемности [9]. С.Л. Рубинштейн писал, что «проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыс-

лительный процесс, он всегда направлен на разрешение какой-то задачи» [12, С. 494].

Чтобы данный метод помог достичь высоких результатов, необходимо соблюдать три основных признака, выделенные С.Л. Рубинштейном: неизвестное, противоречие и потребность. Относительно первого признака ученый подчеркивал, что отношение искомого, неизвестного к исходным данным проблемы определяет движение мысли, так как именно это отношение побуждает человека к анализу объектов и явлений [12]. «Особенно острую проблемность, – пишет С.Л. Рубинштейн, – ситуация приобретает при обнаружении в ней противоречий. Наличие в проблемной ситуации противоречивых данных с необходимостью порождает процесс мышления, направленный на их “снятие”» [11, С. 115]. По мнению С.И. Брызгаловой, мотив, потребность (третий признак) является движущей силой, которая помогает человеку включаться в мыслительную деятельность [1]. Таким образом, мы видим, что в целях эффективного использования проблемных ситуаций для формирования знаний у второклассников о безопасности в быту, необходимо руководствоваться вышеописанными признаками.

В процессе работы с проблемными ситуациями важно учитывать не только признаки, но и определенную последовательность работы в виде шести этапов, выделенных Ф.У. Садатовой [13]. Кратко рассмотрим каждый из этапов. Первый этап – формулирование проблемной ситуации. Если это еще начало усвоения учебного материала, то составлением занимается сам педагог. И.А. Ильницкая приводит следующее высказывание известного ученого о создании проблемной ситуации: «Чтобы создать проблемную ситуацию в обучении, – отмечает А.М. Матюшкин, – нужно поставить ребенка перед необходимостью выполнения такого задания, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного» [4, С. 183]. В рамках второго этапа учащиеся формулируют проблему, исходящую из проблемной ситуации, которую необходимо решить в течение урока. На третьем этапе Н.В. Лифанова советует учителю побуждать учеников выдвинуть и проверить гипотезы, т.е. обеспечивать открытие знаний путем проб и ошибок [8]. По мнению О.М. Железняковой, четвертый этап предполагает выделение ошибочных гипотез, не имеющих права на существование [2]. На пятом этапе для проверки правильности решений могут быть использованы следующие приемы, выделенные Ф.У. Садатовой: сравнение с формулировкой правила в учебнике, готовым планом действий; формулировка вывода на основании таблиц, схем, алгоритмов и памяток; выполнение практических заданий по данной теме [13]. На шестом этапе обучающиеся воспроизводят те выводы, которые были сделаны в ходе решения проблемной ситуации. Таким образом, при работе с проблемной ситуацией с целью формирования

знаний о безопасности в быту второклассников необходимо следовать этим этапам. Работа на каждом из этапов может варьироваться в зависимости от подготовленности обучающихся, а также от сложности самой проблемной ситуации.

В процессе экспериментальной работы были проведены констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. В ходе констатирующего эксперимента для выявления уровня сформированности знаний второклассников о безопасном поведении в быту были разработаны три диагностические методики: беседа по сюжетным картинкам; опрос по теме «Безопасность поведения в быту»; тестирование.

Вначале была проведена беседа по сюжетным картинкам. Учащимся предлагались пять сюжетных картинок, в которых представлены дети в конкретной опасности в быту, давалась следующая инструкция:

1. Посмотри внимательно на картинку, скажи, что ты на ней видишь.
2. Назови источник, причину появления данной опасной ситуации.
3. Назови пути выхода из сложившейся опасной ситуации.

Для проведения опроса по теме «Безопасность поведения в быту» нами были разработаны следующие вопросы:

1. Как можно прекратить пожар? Чем потушить его?
2. Как выйти из места пожара так, чтобы вдохнуть как можно меньше дыма (угарного газа)?
3. Что делать, если загорелся телевизор?
4. Какие правила по обращению с электроприборами ты знаешь?
5. Можно ли самостоятельно брать лекарства из аптечки? Почему?
6. К тебе пришел друг в гости и просит дать ему таблетку от головы, что ты будешь делать?
7. Назови правила обращения с ножницами.
8. Назови правила обращения с иглой.
9. Если незнакомый человек позвонит в дверь (когда ты один дома) и попросит воды, что ты будешь делать?
10. Около квартиры стоит незнакомая тебе женщина и говорит, что она – подруга твоей мамы, откроешь ли ты ей дверь?

Для проведения тестирования нами были разработаны следующие закрытые вопросы.

1. Ты живешь на пятом этаже, на шестом этаже случился пожар, как ты будешь выбираться из дома?
 - А) на лифте;
 - Б) по лестнице;
 - В) не знаю.
2. Укажи номер вызова пожарных:
 - А) 01;
 - Б) 02;
 - В) 04.

3. В твоём доме загорелся утюг, что ты будешь делать?

- А) зальёшь его водой;
- Б) засыпаёшь землей;
- В) выдернёшь шнур из розетки, накроёшь возгорание плотным одеялом.

4. Что является правилом безопасного обращения с электроприборами:

- А) можно пользоваться неисправными электроприборами;
- Б) можно включать в розетку несколько электроприборов;
- В) Не трогать электроприбор мокрыми руками.

5. Ты случайно разбил градусник. Ртуть растеклась по полу. Что делать?

- А) подмести пол веником;
- Б) проветрить помещение, собрать ртуть с помощью резиновой груши и вызвать спасателей по телефону 01;
- В) ничего не делать, ведь ртуть не видно.

6. У тебя сильно разболелась голова. Обычно мама даёт в таких случаях таблетку аспирина. Можно ли выпить сразу 5 таблеток, чтобы боль прошла быстрее?

- А) да;
- Б) ни в коем случае;
- В) не знаю.

7. Как нужно правильно передавать ножницы, нож другому человеку?

- А) острием вперед;
- Б) ручками вперед;
- В) правильны оба варианта.

8. Выбери правильное утверждение:

- А) после использования иглы необходимо убрать ее в игольницу;
- Б) иглу не обязательно сразу прибирать на место;
- В) ножницы не обязательно хранить в чехле.

9. Ты дома один, вдруг кто-то звонит в дверь, что ты будешь делать?

- А) без промедлений откроешь дверь;
- Б) спросишь, кто там, помотришь в дверной глазок и откроешь только когда убедишься, что пришедший тебе хорошо знаком;
- В) спросишь, кто там, и откроешь дверь.

10. Выбери верное утверждение:

- А) можно открывать дверь квартиры всем;
- Б) можно открывать дверь квартиры, если человек представился полицейским, пожарным, почтальоном и т.д.;
- В) нельзя открывать дверь квартиры человеку, который тебе не знаком.

По каждой из методик ответы детей оценивались по бальной системе. Например, в процессе беседы оценивались умения находить источник, причину опасной ситуации, а затем умение найти выход из сложившейся ситуации (максимальное количество баллов – 15); по второй методике – полнота и правильность ответов (30 баллов); по третьей – правильность ответов (10 баллов). Характеристика уровней представлена в табл. 1.

Таблица 1

Характеристика уровней знаний второклассников о безопасности в быту

Уровень	Количественная характеристика	Качественная характеристика
Высокий уровень	45 – 55 баллов	Ребёнок может увидеть проблему на сюжетной картинке, а также найти выход из нее или предположить, как ее решить. Знает основные правила безопасного поведения в быту, знаком с алгоритмом действий в сложившейся опасной ситуации. Имеет представление о том, как правильно применять данные знания.
Средний уровень	30 – 44 баллов	Ребёнок может назвать проблему по иллюстрации и отдельные действия по выходу из нее. Обучающийся владеет правилами безопасного поведения в быту не по всем блокам знаний и навыков. Ориентировочно по 3–4 блокам. Знает не все алгоритмы действий опасных ситуаций. Может знать правила безопасного поведения, но не знает, как выйти из опасной ситуации.
Низкий уровень	менее 30 баллов	Ребёнок не может увидеть проблему на иллюстрации. Обучающийся не владеет правилами безопасного поведения в быту вообще или владеет только по 1–2 блокам знаний и навыков. Не знает алгоритмов действий для выхода из опасной ситуации.

В процессе формирующего эксперимента с детьми было проведено 10 уроков по окружающему миру, в ходе которых использовались проблемные ситуации. Темы уроков соответствовали блокам знаний, описанным выше. Темам «Безопасное поведение во время пожара», «Безопасность с колюще-режущими предметами», «Безопасность с незнакомцами дома» было отведено по два урока: первый был направлен на формулировку правил безопасного поведения, второй – закрепление изу-

ченных правил. Над темой «Безопасность с электроприборами» педагог с детьми работал три урока вместо двух, так как на констатирующем этапе мы выяснили, что данная тема вызывает большее затруднение у детей. Теме «Безопасность с бытовой химией» был отведен один урок, так как данная тема не вызывала затруднений.

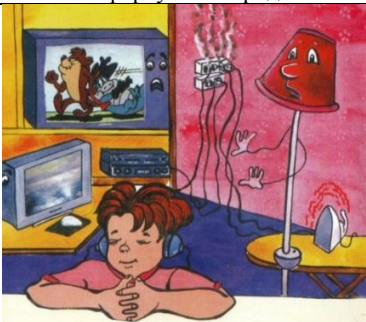
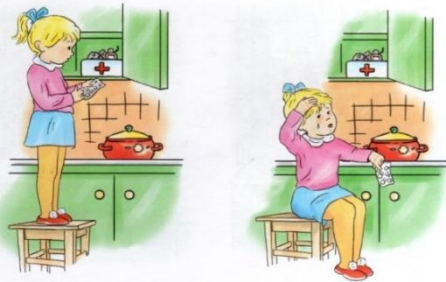

Каждый урок, в соответствии с одним из педагогических условий начинался с актуализации знаний, для того, чтобы оживить уже имеющийся

опыт детей. На уроке открытия нового знания следующим этапом дети совместно с педагогом формулировали правила безопасного поведения или алгоритмы действий. На уроке комплексного применения знаний и умений этот этап заменялся повторением изученного на прошлом уроке. В связи с этим выполнялось такое педагогическое условие как теоретическая подготовка к решению проблемных ситуаций. Следующим этапом являлось закрепление, на котором дети делились на группы

и получали проблемные ситуации со следующей инструкцией: увидеть проблему; увидеть, какие правила безопасности нарушены; найти выход из сложившейся ситуации. Данные ситуации дети решали в группе, а затем представляли всему классу в виде рисунков или рассказов, тем самым выполнялось еще одно педагогическое условие. Примеры некоторых проблемных ситуаций, использованных на уроках, можно увидеть в табл. 2.

Таблица 2

Проблемные ситуации, используемые на этапе формирующего эксперимента

Название блока	Пример проблемной ситуации
Правила противопожарной безопасности	Вы решили приготовить ужин на газовой плите. Наливая масло в сковородку, вы случайно пролили его на конфорку. Сковородка начала гореть.
Безопасность с бытовыми электроприборами	
Безопасность с медицинскими препаратами и бытовой химией	
Безопасность с колюще-режущими предметами	Константин решил сделать красивую открытку из цветной бумаги. Взяв ножницы, он начал ходить с ними по дому, чтобы найти картон, бумагу. После того, как Константин нашел все необходимые предметы – он сел на стул и, раскачиваясь, стал вырезать цветы. Что не так сделал Константин?
Безопасность с незнакомцами дома	

На уроках ведущим методом был именно метод проблемных ситуаций, но педагогом использовались и другие методы, например, объяснительный, иллюстративный, просмотр видеофрагментов и т.д.

Таким образом, на этапе формирующего эксперимента педагогом проводились уроки с учетом

сформулированных нами педагогических условий использования проблемных ситуаций.

После проведенных уроков диагностики проводились повторно. Динамику знаний второклассников о безопасности в быту можно проследить на рис. 1, 2 (первоначальный уровень знаний) и на рис. 3, 4 (уровень знаний после проведенных уроков).

Экспериментальная группа

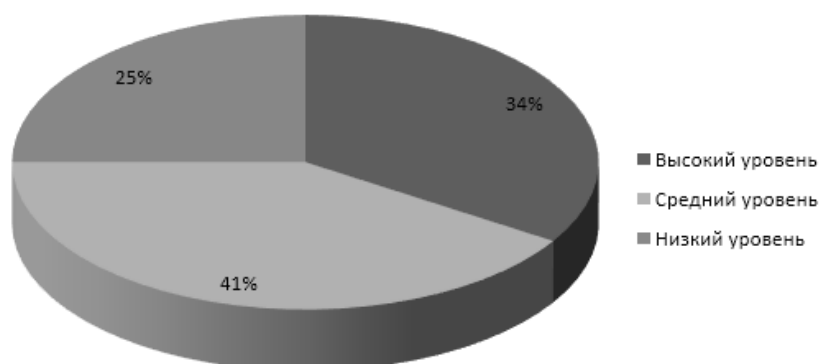


Рис. 1. Первоначальный уровень знаний второклассников экспериментальной группы о безопасности в быту

Контрольная группа

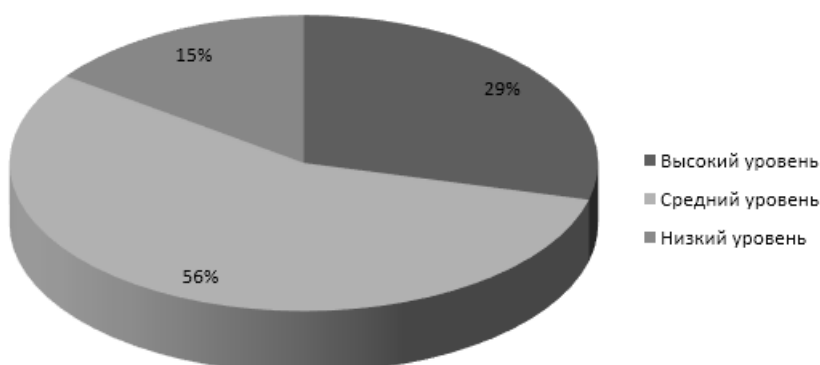


Рис. 2. Первоначальный уровень знаний второклассников контрольной группы о безопасности в быту

Мы видим следующие данные: у 34% детей экспериментальной группы сформирован высокий уровень знаний о безопасном поведении в быту, 41% — средний уровень, 25% — низкий уровень. У детей контрольной группы 29% — высокий уровень знаний, 56% — средний уровень, 15% — низкий уровень.

Таким образом, нами были сделаны выводы о том, что в обеих группах необходима работа по

формированию знаний детей о безопасности в быту. В первую очередь, необходимо было обратить внимание на практическую сторону данного вопроса, так как с тестированием большинство обучающихся справилось на отлично, а с сюжетными иллюстрациями и открытыми вопросами процент выполнения падает.

Экспериментальная группа

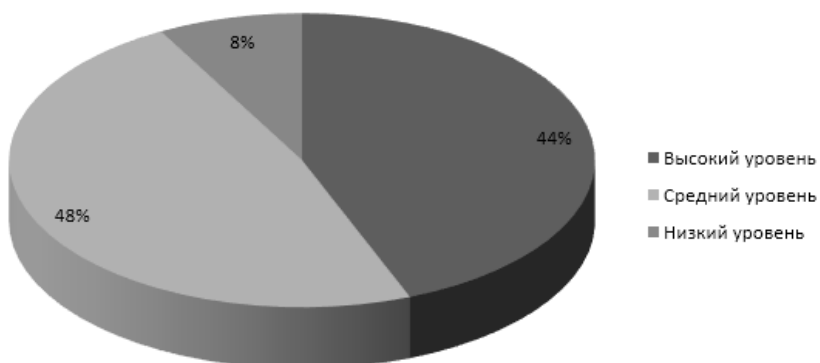


Рис. 3. Уровень знаний второклассников о безопасности в быту после проведения ряда уроков с использованием проблемных ситуаций (экспериментальная группа)



Рис. 4. Уровень знаний второклассников о безопасности в быту после проведения ряда уроков без использования проблемных ситуаций (контрольная группа)

Разница между результатами экспериментальной и контрольной групп выглядит следующим образом: в экспериментальной группе высокий уровень знаний увеличился на 10%, в контрольной группе – на 2%; средний уровень знаний в экспериментальной группе увеличился на 7%, в контрольной – на 3%; низкий уровень знаний в экспериментальной группе уменьшился на 17%, в контрольной группе – на 5%. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что использование проблемных ситуаций на уроках окружающего мира положительно влияет на процесс формирования знаний второклассников о безопасности в быту. Благодаря проблемным ситуациям, которые дети прорабатывали в группах, у второклассников отложился в голове алгоритм действий при опасной ситуации. Учащиеся получили возможность применить уже имеющиеся знания, а также расширить свой кругозор, обогатив его некоторыми новыми правилами о безопасном поведении в быту.

Нами были выявлены педагогические условия, при использовании которых проблемные ситуации будут оказывать положительное влияние на формирование знаний второклассников о безопасности в быту:

- диагностика уровня имеющихся знаний детей. Данное условие было выполнено нами на этапе констатирующего эксперимента: прежде чем приступить к работе над формированием знаний – мы провели диагностику имеющиеся знания детей;
- использование групповой формы работы, с последующим разбором перед всем классом. На уроках каждая группа получала словесную либо иллюстративную проблемную ситуацию, а затем выступала с ней перед классом;
- опора на интерес и имеющиеся знания обучающихся. На каждом уроке перед введением нового материала проводилась актуализация знаний;
- теоретическая подготовка младших школьников к решению проблемных ситуаций.

Прежде чем обучающиеся получали проблемные ситуации, педагог знакомил их с теоретическим материалом;

- демократический стиль общения между учителем и учащимися, позволяющий ученикам комфортно чувствовать себя в образовательной среде и высказывать любые предположения по решению проблемных ситуаций;

- сочетание проблемного обучения с другими методами. Использовались следующие методы обучения: беседа, просмотр видео, практические задания, объяснительный метод;

- терпимость со стороны педагога к ошибкам учеников. Важно, чтобы учитель не критиковал ребенка за неверные высказывания, а стимулировал на дальнейший ход мыслей.

Заключение

Таким образом, нами было определено содержание знаний о безопасности в быту у второклассников, которое включало в себя пять блоков: 1) основы противопожарной безопасности; 2) формирование навыков осторожного обращения с бытовыми электроприборами; 3) правильное обращение с медицинскими препаратами и бытовой химией; 4) правильное обращение с колюще-режущими предметами; 5) правила общения с незнакомцами, если ребенок оказался один дома. Охарактеризованы проблемные ситуации, направленные на формирование у второклассников знаний о безопасности в быту. Выявлены педагогические условия, которые необходимо выполнять при использовании проблемных ситуаций с целью формирования у второклассников знаний о безопасности в быту, и экспериментальным путем доказана их эффективность. Также нами разработаны диагностические методики для выявления уровня знаний детей о безопасности в быту.

В дальнейшем метод проблемных ситуаций можно использовать при изучении темы о безопасности в работе с учащимися третьего класса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Брызгалова, С.И. Проблемное обучение в начальной школе [Текст] / С.И. Брызгалова. – Калининград, 1998. – 91 с.
2. Железнякова, О.М. Проблемное обучение на занятии по дисциплине «Обществознания» [Текст] / О. М. Железнякова. – М. : Педагогика, 2015. – 156 с.
3. Заплатинский, В.М. Терминология науки о безопасности [Текст] / В.М. Заплатинский // *Zbornik prispevkov zmedzinaro dnev vedeckej konferencie «Bezhecnostnavedaabezpecnstnevzdelenie»*. – LiptovskyMikulasi : AOSL iptovskomVikulasi, 2006. – 302 с.
4. Ильницкая, И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке [Текст] / И.А. Ильницкая. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
5. Каплан, Я.Б. Формирование системы представлений о пожарной безопасности у младших школьников [Электронный ресурс] / Я.Б. Каплан // *Образование и наука*. – 2008. – № 6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sistemy-predstavleniy-o-pozharnoy-bezopasnosti-u-mladshih-shkolnikov>. – 06.05.2020.
6. Кеняйкина, Л.В. Формирование у младших школьников безопасного поведения в быту [Текст] / Л.В. Кеняйкина // *Проблема процесса саморазвития и самоорганизации в психологии и педагогике : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф., 17 февр. 2018 г.* – Стерлитамак : АМИ, 2018. – С. 134-136.
7. Князев, П.Ю. Пожарная безопасность для школьников [Электронный ресурс] / П.Ю. Князев, А.В. Марчук. – Режим доступа: <http://www.pojarnayabezopasnost.ru/doc/pozharnaya-bezopasnost-dlya-shkolnikov.pdf>. – 06.05.2020.
8. Лифанова, Н.В. Развитие творческих способностей младших школьников на основе технологии проблемного обучения [Электронный ресурс] / Н.В. Лифанова // *АНИ: педагогика и психология*. – 2014. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-mladshih-shkolnikov-na-osnove-tehnologii-problemnogo-obucheniya>. – 06.05.2020.
9. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории [Текст] / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 364 с.
10. Плешаков, А.А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы [Текст] : пособие для учителей общеобраз. организаций / А.А. Плешаков. – М. : Просвещение, 2014. – 205 с.
11. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Акад. наук СССР, 1958. – 147 с.
12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
13. Садатова, Ф.У. Методика технологии проблемного обучения на уроках математики [Электронный ресурс] / Ф.У. Садатова // *Евразийский Научный Журнал*. – 2018. – № 9. – С. 83-88. – Режим доступа: <http://journalpro.ru/upload/uf/c34/c34766e5a9afcb499c6fd55626ca27f6.pdf>. – 06.05.2020.
14. Смирнов, А.Т. Основы безопасности жизнедеятельности [Текст] : учеб. для учащихся 11 кл. общеобраз. учреждений / А.Т. Смирнов, Б.И. Мишин, В.А. Васнев. – М. : Просвещение, 2007. – 152 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] : утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 6 октября 2009 г. N 373. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

REFERENCES

1. Bryzgalova S.I. Problemnoe obuchenie v nachal'noj shkole [Problematic education in primary school]. Kaliningrad, 1998. 91 p.
2. Zheleznyakova O.M. Problemnoe obuchenie na zanjatii po discipline «Obshhestvoznanija» [Problematic education on the classes of “Social Studies”]. Moscow: Pedagogika, 2015. 156 p.
3. Zaplatinskij V.M. Terminologija nauki o bezopasnosti [Security Science Terminology]. *Zbornik prispevkov zmedzinaro dnev vedeckej konferencie «Bezhecnostnavedaabezpecnstnevzdelenie»*. LiptovskyMikulasi: AOSL iptovskomVikulasi, 2006. 302 p.
4. Il'nickaja I.A. Problemnye situacii i puti ih sozdanija na uroke [Problem situations and ways to create them in the lesson]. Moscow: Znanie, 1985. 80 p.
5. Kaplan Ja.B. Formirovanie sistemy predstavlenij o pozharnoj bezopasnosti u mladshih shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Formation of a system of ideas about fire safety in primary school students]. *Obrazovanie i nauka [Education and Science]*, 2008, no. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sistemy-predstavleniy-o-pozharnoy-bezopasnosti-u-mladshih-shkolnikov> (Accessed 06.05.2020).
6. Kenjajkina L.V. Formirovanie u mladshih shkol'nikov bezopasnogo povedeniya v bytu [Formation of safe behavior in everyday life among younger schoolchildren]. *Problema processa samorazvitiya i samoorganizacii v psihologii i pedagogike: sb. st. po itogam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 17 fevr. 2018 g.* [The problem of the process of self-development and self-organization in psychology and pedagogy]. Sterlitamak: AMI, 2018, pp. 134-136.
7. Knjazev P.Ju., Marchuk A.V. Pozharnaja bezopasnost' dlja shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Fire safety for students]. URL: <http://www.pojarnayabezopasnost.ru/doc/pozharnaya-bezopasnost-dlya-shkolnikov.pdf> (Accessed 06.05.2020).
8. Lifanova N.V. Razvitie tvorcheskih sposobnostej mladshih shkol'nikov na osnove tehnologii problemnogo obucheniya [Elektronnyi resurs] [Development of creative abilities of elementary schoolchildren based on the technology of problem education]. *ANI: pedagogika i psihologija [Azimuth of research: pedagogy and psychology]*, 2014, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-mladshih-shkolnikov-na-osnove-tehnologii-problemnogo-obucheniya> (Accessed 06.05.2020).
9. Mahmutov M.I. Problemnoe obuchenie: osnovnye voprosy teorii [Problem-Based Learning: Key Issues in Theory]. Moscow: Pedagogika, 1975. 364 p.

10. Pleshakov A.A. Okruzhajushij mir. Rabochie programmy. Predmetnaja linija učebnikov sistemy «Shkola Rossii». 1–4 klassy: posobie dlja učitelej obshheobraz. organizacij [The world. Work programs. The textbooks of the system "School of Russia". Grades 1–4]. Moscow: Prosveshhenie, 2014. 205 p.
11. Rubinshtejn S.L. O myshlenii i putjah ego issledovaniya [About thinking and ways of its research]. – Moscow: Akad. nauk SSSR, 1958. 147 p.
12. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg: Piter, 2000. 712 p.
13. Sadatova F.U. Metodika tehnologii problemnogo obuchenija na urokah matematiki [Elektronnyi resurs] [Methodology of the problem learning technology in mathematics lessons]. *Evrazijskij Nauchnyj Zhurnal [Eurasian Scientific Journal]*, 2018, no. 9, pp. 83-88. URL: <http://journalpro.ru/upload/uf/c34/c34766e5a9afcb499c6fd55626ca27f6.pdf> (Accessed 06.05.2020).
14. Smirnov A.T., Mishin B.I., Vasnev V.A. Osnovy bezopasnosti zhiznedateljnosti: ucheb. dlja uchashchisja 11 kl. obshheobraz. uchrezhdenij [Life Safety Basics]. Moscow: Prosveshhenie, 2007. 152 p.
15. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya: utv. prikazom M-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii ot 6 oktjabrja 2009 g. N 373 [Learning Standards of primary education]. Moscow: Prosveshhenie, 2010. 31 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

A.C. Prozorova, студент, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: stud079942@vyatsu.ru.

L.N. Vakhrusheva, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11524@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-3062-1951.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.S. Prozorova, Student, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud079942@vyatsu.ru.

L.N. Vakhrusheva, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11524@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-3062-1951.

УДК 371

Надежда Николаевна Рукавишникова

г. Киров

Елена Вячеславовна Хмелькова

г. Киров

Обучение рассказу по серии сюжетных картинок дошкольников с общим недоразвитием речи средствами информационно-коммуникационных технологий

Статья посвящена проблеме обучения рассказу по серии сюжетных картинок дошкольников с общим недоразвитием речи средствами информационно-коммуникационных технологий. Благодаря проведенному исследованию на основе методики обследования состояния связной речи детей с общим недоразвитием речи В.П. Глухова выявлены особенности развития навыка составления рассказа по серии сюжетных картинок у дошкольников с общим недоразвитием речи. На основе выделенных особенностей развития в результате проведенного исследования, разработан комплекс логопедических занятий по обучению составлению рассказа по серии сюжетных картинок дошкольников с общим недоразвитием речи средствами информационно-коммуникационных технологий. В настоящее время современные компьютерные технологии активно внедряются в образовательный процесс, что приводит к коренным изменениям демонстрационных и иллюстративно-объяснительных методов, используемых в традиционной методике и ориентированных по большому счету на коллективное восприятие информации.

Ключевые слова: связная речь, информационно-коммуникационные технологии, рассказ по серии сюжетных картинок, обучение рассказу по серии сюжетных картинок, общее недоразвитие речи.

Nadezhda Nikolaevna Rukavishnikova

Kirov

Elena Vyacheslavovna Khmelkova

Kirov

Teaching a story-telling based on a series of plot images for preschoolers with general speech disorders using information and communication technologies

The article is devoted to the problem of teaching a story telling based on a series of plot images of preschoolers with general speech underdevelopment by means of information and communication technologies. Due to V. P. Glukhov's research based on the method of examination of the state of speech of children with general speech underdevelopment, the features of the development of the skill of composing a story telling based on a series of plot images in preschoolers with general speech underdevelopment were discovered. We have developed a complex of speech therapy classes for teaching the composition of a story based on a series of plot images of preschoolers with general speech underdevelopment by means of information and communi-

ation technologies based on the identified features of development. Currently, modern computer technologies are being actively introduced into the educational process that leads to radical changes in the demonstration and illustrative-explanatory methods used in the traditional methodology and focused largely on the collective perception of information.

Keywords: speech, information and communication technologies, story based on a series of plot images, teaching a story telling based on a series of plot images, general speech underdevelopment.

В системе дошкольного образования в последние годы происходят значительные изменения, связанные с внедрением федеральных государственных требований. Нормативно-правовые документы федерального уровня, в первую очередь ФГОС ДО, утвержденный приказом Минобрнауки № 1155 от 17 октября 2013 года, внесли коррективы в представление работников системы дошкольного образования о программном обеспечении деятельности дошкольных образовательных учреждений. Актуальной проблемой современного дошкольного образования является использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе [5].

В настоящее время необходим поиск наиболее эффективного пути обучения детей с речевыми нарушениями в связи с отмечаемым увеличением их количества.

Сделать обучение осознанным и результативным, повысить мотивацию детей, заинтересовать их позволяют нестандартные подходы, индивидуальные программы развития, инновационные технологии. Компьютерные технологии являются одними из таких инноваций, которые в последнее время широко применяются в области специального образования как средства обучения.

Современные компьютерные технологии активно внедряются в образовательный процесс, что приводит к коренным изменениям демонстрационных и иллюстративно-объяснительных методов, используемых в традиционной методике и ориентированных по большому счету на коллективное восприятие информации [3].

В наши дни дошкольники с недостатками речевого развития составляют наиболее многочисленную группу детей с нарушениями в развитии. Изучением данной категории детей занимались многие ученые, такие как Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова и другие. В их трудах представлен наиболее подробный анализ речевых нарушений у этих детей. Самым распространенным нарушением речевого развития согласно исследованиям является общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть фонетики, лексики и грамматики при нормальном слухе и интеллекте [1].

У детей с ОНР недостаточно сформирована связная речь. Бедной и стереотипной речь детей делает небольшой словарный запас, довольно частое использование одинаково звучащих слов с различными значениями. Многие дети с данным

нарушением при составлении рассказа ограничиваются лишь перечислением действий, при этом они правильно понимают логическую взаимосвязь событий. Дети данной категории нарушения испытывают значительные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации, в составлении развернутого рассказа по серии сюжетных картинок. Иногда у таких детей отмечаются сложности в выделении основной мысли повествования, определении логики и последовательности в изложении событий. Рассказы составляют с упором на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц [2].

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости проведения логопедической работы по обучению дошкольников с ОНР составлению рассказа по серии сюжетных картинок. Обучение рассказу по серии сюжетных картинок дошкольников с ОНР III уровня нуждается в теоретической и практической разработке с целью оказания своевременной квалифицированной логопедической помощи, данной категории детей.

Для изучения уровня развития навыка составления рассказа по серии сюжетных картинок использовалось задание из методики обследования состояния связной речи детей с ОНР В.П. Глухова с использованием серий из трех – четырех картинок по сюжетам Н. Радлова «Вор – мухомор», «Два кота и одна птичка», а также серия из картинок Т.А. Ткаченко по рассказу В. Сутеева «Страшный зверь».

Цель задания – определение уровня развития навыка составления связного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов – эпизодов серии сюжетных картинок.

Перед дошкольником раскладываются картинки одной серии и дается время, чтобы внимательно их рассмотреть с дальнейшим раскладыванием в нужной последовательности. При трудностях составления рассказа используется разбор предметного содержания каждой картинке серии с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки. При затруднениях, помимо наводящих вопросов, применяется жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Для оценки навыка составления рассказа по серии сюжетных картинок используются уровни выполнения задания:

- I – хороший,
- II – удовлетворительный,
- III – недостаточный,
- IV – низкий,

– V – задание не выполнено.

В исследовании приняли участие 9 детей с общим недоразвитием речи в возрасте от шести до семи лет.

В результате изучения уровня развития навыка составления рассказа по серии сюжетных картинок были получены следующие результаты (Рис.1).

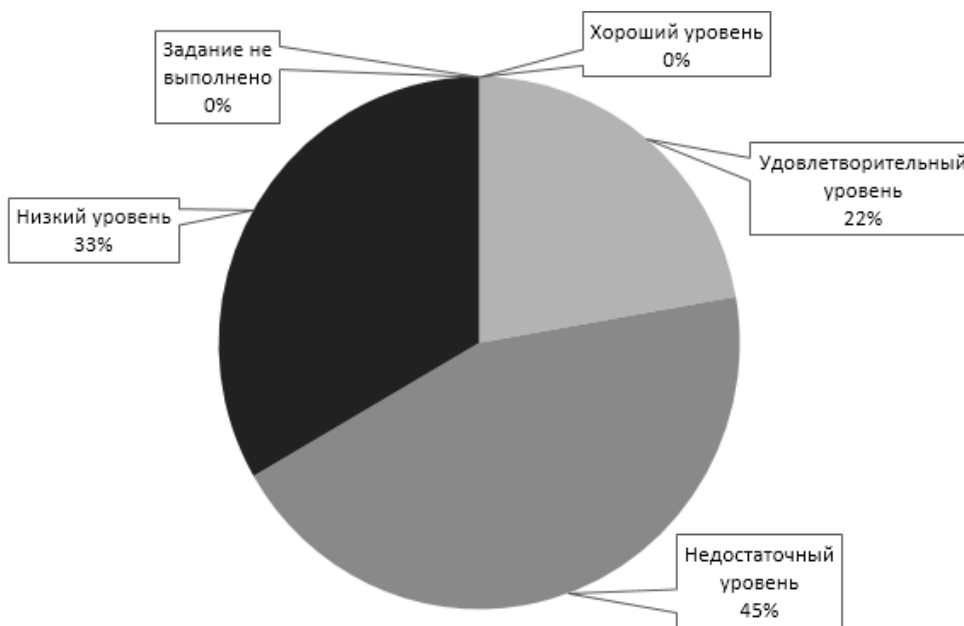


Рис.1. Результаты изучения уровня развития навыка составления рассказа по серии сюжетных картинок у дошкольников с общим недоразвитием речи

Результаты исследования уровня развития навыка составления рассказа по серии сюжетных картинок у дошкольников с общим недоразвитием речи показывают, что у детей данной категории выявлены низкий (33,3%), недостаточный (44,4%) и удовлетворительный (22,2%) уровень развития. У дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдаются сложности в установлении последовательности изображений, многие дети поняли смысл серии только после разбора деталей каждого изображения с использованием наводящих вопросов и указанием на отдельные предметы и действия. Большинство детей заменяли рассказ перечислением действий, изображенных на картинках. Выявлено, что для высказываний детей данной категории характерны: нарушение связности и последовательности изложения, пропуски важнейших смысловых моментов и деталей, низкий уровень фразовой речи, используемой при рассказе. Проведенное исследование позволило сделать вывод о недостаточной сформированности навыка составления рассказа по серии сюжетных картинок у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, обобщая материал, можно сделать вывод, что дошкольники с общим недоразвитием речи имеют особенности развития навыка составления рассказа по серии сюжетных картинок, а именно:

– сложности в установлении правильной последовательности картинок из одной серии;

– сложности в определении связей между картинками при составлении рассказа;

– значительная бедность словарного запаса;

– редкое применение в речи распространенных предложений;

– использование простых форм предложений при рассказе;

– активное использование помощи педагога в виде вспомогательных вопросов и дополнительных указаний на существенные признаки, предметы и действия, изображенные на картинке серии.

В результате выявления специфических особенностей развития навыка составления рассказа по серии сюжетных картинок, нами был сделан вывод о необходимости проведения логопедической работы по обучению рассказыванию по серии картинок дошкольников. С этой целью был разработан и апробирован комплекс логопедических занятий по обучению рассказу по серии сюжетных картинок дошкольников с общим недоразвитием речи средствами информационно-коммуникационных технологий.

Комплекс логопедических занятий состоит из 8 занятий. Длительность занятий в 35 минут – подгрупповые и 20 минут – индивидуальные с периодичностью 2 раза в неделю подгрупповые и 1 раз в неделю – индивидуальное. При разработке данного комплекса занятий мы опирались на труды И.Н. Лебедевой, Т.А. Ткаченко и В.П. Глухова. Комплекс логопедических занятий подразумевает

работу с двумя сериями сюжетных картинок: «Снеговик» и «Светофор». По каждой серии картинок было проведено по 3 занятия и 2 последних занятия направлены на обобщение и закрепление навыка составления рассказа по серии сюжетных картинок.

Первое занятие комплекса – подготовительное. Цель данного занятия – обобщение и уточнение знаний детей по лексической теме. Главная роль на этом занятии отводилась наглядному методу, представленному с помощью средств информационно-коммуникационных технологий. Мотивация на занятии создавалась с помощью игрового момента, игровой ситуации. Рассказ логопеда сопровождался большим количеством наглядности, которая была представлена на экране ноутбука в виде видеоматериалов и анимированной презентации, которой дети могли самостоятельно управлять с помощью мыши.

Второе занятие – по обучению дошкольников составлению рассказа по серии сюжетных картин средствами информационно-коммуникационных технологий с беседой по каждой из картин одной серии, установлением связи между ними, определением единой сюжетной линии, главных героев, и составлением коллективного рассказа по данной серии. По каждой сюжетной картине была проведена беседа, чтобы лучше понять содержание картины, подготовиться к самостоятельному рассказу. Ответы на все вопросы логопеда выделялись цветом на слайде презентации, что позволяло акцентировать внимание детей на той или иной детали изображения.

Третье занятие по одной серии картинок предполагает индивидуальную форму проведения для детей, у которых возникали сложности в составлении рассказа на подгрупповых занятиях. Цель данного занятия – самостоятельное составление рассказа по данной серии. На данном занятии дошкольнику предлагалось прослушать записанную на диктофон аудиозапись составленного им рассказа с последующим самостоятельным анализом и исправлением имеющихся ошибок.

Для повышения эффективности коррекционного обучения при проведении занятий по разработанному логопедическому комплексу с учетом законо-

мерностей и особенностей развития детей с общим недоразвитием речи применялись средства информационно-коммуникационных технологий, а именно: анимированные презентации, видео-и аудиоматериалы. Вся логопедическая работа осуществлялась с помощью следующих технических средств: ноутбук, компьютерная мышь, устройства для ввода и вывода звуковой информации (диктофон, колонки). Использование ИКТ в логопедической работе позволило представить информацию на экране компьютера в игровой форме, что вызвало у детей огромный интерес, повысило мотивацию к выполнению упражнений и заданий на занятии [4].

После проведения логопедической работы с использованием разработанного нами комплекса занятий по обучению рассказу по серии сюжетных картинок дошкольников с ОНР средствами информационно-коммуникационных технологий у большинства детей не возникло трудностей в составлении рассказа. Повысился процент удовлетворительного уровня развития данного навыка до 66% и появился хороший уровень развития – 34%. Дошкольники после проведенной работы при составлении рассказа стали минимально использовать простые формы предложений, основу их рассказов стали составлять распространенные предложения. Практически все дети смогли самостоятельно выполнить задание по составлению рассказа по серии картинок не используя помощи педагога в виде вспомогательных вопросов и дополнительных указаний на существенные признаки, предметы и действия.

Таким образом, комплекс логопедических занятий по обучению рассказу по серии сюжетных картинок дошкольников с ОНР III уровня средствами информационно-коммуникационных технологий оказался эффективным при работе с детьми данной категории. Он способствовал развитию внимания, зрительного и слухового восприятия, логического мышления; обогащению словаря и формированию грамматического строя речи детей в процессе работы с сюжетной картинкой; формированию связной речи; формированию умений и навыков по составлению рассказа по серии сюжетных картинок.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
2. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В.П. Глухов. – Изд. 2-е. – М. : Просвещение, 2004. – 345 с.
3. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2011. – 288 с.
4. Комарова, Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании [Текст] : пособие для педагогов дошкол. учреждений, специалистов метод. и ресурс. центров, работников органов управления образованием / Т.С. Комарова, И.И. Комарова, А.В. Туликов. – М. : Мозаика-Синтез, 2011. – 123 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] : утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 окт. 2013 г. № 1155. – М. : Просвещение, 2014. – 28 с.

REFERENCES

1. Volkova, L.S. Logopediya: uchebnik dlja studentov defektol. fak. ped. vuzov [Speech Therapy]. In Volkovoj L.S. (eds.). Moscow: VLADOS, 1998. 680 p.
2. Gluhov V.P. Formirovanie svjaznoj rechi detej doshkol'nogo vozrasta s obshhim rechevym nedorazvitiem [The speech formation in preschool children with general speech underdevelopment]. Moscow: Prosveshhenie, 2004. 345 p.
3. Zhukova N.S., Mastjukova E.M., Filicheva T.B. Logopediya. Osnovy teorii i praktiki [Speech Therapy. Fundamentals of Theory and Practice]. Moscow: Jeksmo, 2011. 288 p.
4. Komarova T.S., Komarova I.I., Tulikov A.V. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v doshkol'nom obrazovanii: posobie dlja pedagogov doshk. uchrezhdenij, specialistov metod. i resurs. centrov, rabotnikov organov upravlenija obrazovaniem [Information and communication technologies in preschool education]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2011. 123 p.
5. Federal'nyj gosudarstvennyj deracii ot 17 okt. 2013 g. № 1155 [Learning Standard of preschool education]. Moscow: Prosveshhenie, 2014. 28 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Н. Рукавишникова, студент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: nadezhda.ruckavishnikova@yandex.ru.

Е.В. Хмелькова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11824@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-2966-9878.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.N. Rukavishnikova, Student of the Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: nadezhda.ruckavishnikova@yandex.ru.

E.V. Khmelkova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11824@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-2966-9878.

УДК 376

Виктория Вячеславовна Сарьянова

г. Тюмень

Надежда Ивановна Отева

г. Тюмень

Анна Ивановна Березенцева

г. Тюмень

Изучение развития лексики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

У детей с задержкой психического развития отмечаются различные нарушения речи.

Целью статьи является анализ результатов изучения развития лексики у детей с задержкой психического развития.

Научная новизна исследования состоит в том, что рассмотрены особенности лексического словаря дошкольников с ЗПР и апробирована методика И.Д. Коненковой «Обследование речи дошкольников с ЗПР. Изучение лексического развития».

Практическая значимость: проведён сравнительный анализ лексического развития речи дошкольников с задержкой психического развития и дошкольников с нормой речевого развития. У детей с ЗПР выявлены следующие особенности: очень низкая познавательная активность, преобладание замены и наложения суффиксов при образовании притяжательных прилагательных, затруднения для подбора соответствующего слова, игнорирование менее выраженных черт при характеристике предмета; бедность пассивного и активного словаря, неточность предметного и глагольного словаря, трудности при актуализации словаря, частое использование неологизмов.

Ключевые слова: развитие лексики, задержка психического развития, дошкольники.

Viktoriai Vyacheslavovna Saryanova

Tyumen

Nadezda Ivanovna Oteva

Tyumen

Anna Ivanovna Berezentseva

Tyumen

The vocabulary development study in children with mental disorders

The purpose of the article is to analyze the results of studying the vocabulary development in children with mental disorders.

The scientific novelty of the research consists in the fact that the features of the lexical dictionary of preschoolers with mental disorders are considered and the method of I. D. Konenkova «Speech examination of preschoolers with mental disorders is tested. Study of lexical development».

Practical significance: a comparative analysis of the lexical speech development of preschoolers with mental disorders and preschoolers with the norm of speech development is carried out. The following features were found in children with mental disorders: very low cognitive activity, the predominance of substitution and suffixing in the formation of possessive adjectives, difficulties in selecting the appropriate word, ignoring less pronounced features when describing the subject; poor passive and active vocabulary, inaccuracy of the subject and verb vocabulary, difficulties in updating the dictionary, frequent use of neologisms.

Keywords: vocabulary development, mental disorders, preschool children.

Актуальность. Формирование лексики у ребенка происходит в процессе речевого общения и знакомства с окружающей его действительности. При непонимании ребенком обращенной к нему речи и при отсутствии навыка правильной формулировки своих мыслей невозможно проводить эффективную коррекционную работу. Развитие лексической стороны речи необходимо, так как в это время происходит становление фонетики, грамматики и связной речи, а также лексика напрямую связана с включенностью ребенка в окружающую действительность. Поэтому проблема изучения развития лексической стороны речи у детей с ЗПР является актуальной.

Проблемой изучения и формирования лексики детей дошкольного возраста с ЗПР занимались такие специалисты, как Л.С. Выготский, Р.Д. Триггер, Е.С. Слепович, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, И.А. Мельчук, С.Н. Цейтлин и многие другие.

Установлено, что дети с задержкой психического развития обладают соответствующими характеристиками: маленький запас знаний и общих представлений об окружающем мире, низкий уровень познавательной деятельности, медленный темп развития высших психических функций, кроме этого наблюдаются нарушения всех сторон речевого развития. Зачастую в первый год жизни ребенка данной группы отмечается замедление моторного и речевого развития. Согласно сведениям различных авторов, от 39% до 95 % детей с ЗПР обладают различными патологиями речи [2].

Познавательная деятельность у детей с задержкой психического развития снижена. Развитие речевого навыка происходит в замедленном темпе, при этом не исключены возможные отклонения. Особенностью дизонтогенеза речи детей является стойкое отсутствие речевого подражания за взрослым [3].

Научная новизна работы состоит в том, что в ходе исследования была апробирована методика И.Д. Коненковой.

Объект исследования: процесс развития лексической стороны речи у детей.

Цель: изучение развития лексики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для реализации исследования была применена методика И.Д. Коненковой «Обследование речи дошкольников с ЗПР. Изучение лексического развития» [1].

Исследование проводилось на базе детского сада №125 г. Тюмени. Всего было обследовано 10 детей в возрасте 5 лет, среди которых было 5 детей

с нормой развития, 5 с нарушениями в развитии. В речи обследуемых в 8 из 10 случаев наблюдается нарушение звукопроизношения.

Полученные результаты исследования: в ходе обследования была отмечена очень низкая познавательная активность у дошкольников с ЗПР. Дети обладают достаточно высокими потенциальными возможностями развития. Среди образования притяжательных прилагательных при помощи суффиксов можно выделить следующие группы нарушений: замена суффиксов (зайцовый), употребление прилагательных другого лексического значения, близкого по семантическому признаку (пуховая – теплая); наложение суффиксов (шерстяная); нарушение согласования прилагательного с существительным в роде и числе (мамина фартук).

У дошкольников с задержкой психического развития при использовании прилагательных, в первую очередь выделяется цвет, только потом форма и величина предмета. Нормально развивающиеся дети в своей повседневной речи свободно используют прилагательные, обозначающие оттенки цвета, величину, форму, а также материал, из которого изготовлен предмет.

Увеличение количества прилагательных у детей с задержкой психического развития происходит за счет появления новых слов, а также частого повторения уже имеющихся в лексиконе.

Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития при употреблении прилагательных чаще допускают следующие ошибки:

1. Определяя качество предмета, испытывают затруднения для подбора соответствующего слова. Например, большая по размеру кофта названа «очень длинная», форма груши определена как «круглая».

2. При характеристике предмета выделяются наиболее выраженные черты, но при этом не уделяет полного внимания на менее выраженные. Например, белая блузка с черными пуговицами была названа так: «рубашка белая, черная».

Так, при описании предметов дошкольниками с задержкой психического развития, чаще отмечаются фрагментарность и неточность восприятия, что может свидетельствовать о неполноценной работе таких мыслительных операций, как анализ, синтез и обобщение.

В ходе выполнения заданий, в которых необходимо было определить обобщающее слово (игрушки, транспорт, одежда, овощи, фрукты), также возникали затруднения у 4 из 5 детей с задержкой психического развития, что может свидетельство-

вать о недостаточной сформированности семантических полей. Подобные задания неразрывно связаны со способностью к анализу, синтезу и умением обобщать.

При обследовании словаря притяжательных местоимений было предложено 6 вариантов, где необходимо было указать, кому принадлежит дом, преобразуя местоимения. 6 из 10 обследуемых детей самостоятельно без затруднений справились с заданием. А 4 из 10 выполняли задание, допуская ошибку, но при этом исправляли ее самостоятельно.

В блоке заданий, где необходимо подобрать слова, похожие по значению, было предъявлено 9 слов, среди которых были как существительные частого использования, так и прилагательные, и глаголы. Возникли затруднения у 7 из 10 обследуемых детей, которые сумели подобрать синоним только к четырем – пяти словам из предложенного списка. Остальные 3 ребенка без затруднений справились с данным заданием.

В следующем блоке, где нужно было подобрать слово, противоположное по значению, было предъявлено 10 слов. Трудности испытывал только один ребенок с задержкой психического развития, им были названы такие пары слов, как «мокрый – чистый», «медленно – тихо», также в словах «смеяться» и «тишина» была применена частица «не».

Так, дети чаще всего испытывают трудности при подборе синонимов, чем противоположных по значению слов. При подборе противоположных по значению слов дети не испытывают трудностей с хорошо знакомыми словами. Но при подборе антонимов к малознакомым словам, появляются варианты с частицей «не» («не смеяться»).

В блоке заданий, в котором обследуется сформированность восприятия ребенком многозначности слов, было использовано 4 слова – ножка, язычок, носик, горлышко. Для обследуемых 10 детей это задание вызвало затруднения. 7 из 10 сумели самостоятельно назвать по три предмета на три слова (слово «язычок» вызвало затруднения у обследуемой группы детей в большей степени). В трех случаях дети называли самостоятельно по 1-2 предмета на каждое предложенное слово.

У группы детей с задержкой психического развития, в отличие от детей с нормой развития было отмечено, что пассивный и активный словарь беден и содержит в основном слова конкретного значения. Возникают трудности при словоизменении существительных, прилагательных и глаголов.

Дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в собственной речи

чаще используют существительные и глаголы, но при этом предметный и глагольный словарь неточны. Они не владеют многими словами, даже теми, которые встречаются в речи повседневно, такие выражения заменяются либо описанием ситуации, либо стараются подобрать слова – антонимы и слова – синонимы, что получается с большой трудностью. Также следует отметить, что обобщающие слова имеются в пассивном словаре детей с задержкой психического развития, но они еще не перешли в активный. В активном словаре чаще встречаются слова конкретного значения. У детей исследуемой категории отмечены трудности при актуализации словаря, у них недостаточно понимание соотношения между названием предмета и его образом.

Также стоит обратить внимание на звукопроизношение детей с задержкой психического развития. Расстройства проявляются в искажениях, заменах и смешениях звуков. При этом чаще всего встречается смешение звуков, что связано с недостаточной сформированностью таких процессов, как анализа и синтеза. Отмечается общая смазанность речи и замедленный темп.

В группе дошкольников с задержкой психического развития отмечается частое использование неологизмов (используют один и тот же суффикс для образования разных прилагательных).

При выполнении заданий, способствующих определению уровня дифференциации близких по смыслу понятий, в первой серии были предложены три картинки: мама шьет, мама вяжет, мама вышивает («выбери ту, на которой мама ...»). Данное задание не вызвало проблем с решением у нормально развивающихся детей, однако в группе детей с задержкой психического развития, у всех обследуемых наблюдалась тенденция к использованию помощи взрослого (уточняющие вопросы, иногда с контекстной подсказкой). При этом, в ходе выполнения второго блока заданий, где необходимо было сгруппировать картинки в соответствии с выполняемым действием, например какую вещь шьют, вышивают, либо вяжут, затруднений практически у всех обследуемых детей не возникло. При наличии ошибки, исправлялись самостоятельно или при помощи уточняющего вопроса.

Так, на основании проведенного исследования, можно сделать вывод, что с дошкольниками следует проводить коррекционную работу, способствующую развитию как активного, так и пассивного словаря. Пренебрежение коррекционной работой может повлечь за собой дальнейшие трудности в освоении учебных программ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / И.Д. Коненкова. – М. : ГНОМ и Д, 2005. – 80 с.
2. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] : кн. для учителя / Е. С. Слепович. – 2-е изд., доп. – Минск : Народная расвета, 1989. – 64 с.
3. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей [Текст] : пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – М. : АРКТИ, 2003. – 240 с.

REFERENCES

1. Konenkova I.D. Obsledovanie rechi doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya [Examination of speech of preschool children with mental disorders]. Moscow: GNOM i D, 2005. 80 p.
2. Slepovich E.S. Formirovanie rechi u doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya: kn. dlja uchitelja [Speech formation in preschoolers with mental disorders]. Minsk: Narodnaja rasveta, 1989. 64 p.
3. Chirkina G.V. Metody obsledovanija rechi detej: posobie po diagnostike rechevyh narushenij [Methods of examination of children's speech]. Moscow: ARKTI, 2003. 240 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

В.В. Сарьянова, студент, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: stud0000193877@study.utmn.ru.

Н.И. Отева, старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, аспирант, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: n.i.oteva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1165-1012.

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

V.V. Saryanova, Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: stud0000193877@study.utmn.ru.

N.I. Oteva, Senior Lecturer, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Postgraduate Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: n.i.oteva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1165-1012.

A.I. Berezentseva, Graduate Student, Senior Lecturer, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: a.i.berezenceva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-3465-7396.

УДК 377.1

Денис Федорович Терегулов
г. Нижний Тагил

**Организация проектной деятельности при обучении студентов
среднего профессионального образования**

Обсуждаются особенности подготовки студентов среднего профессионального образования с использованием проектного метода обучения. Предлагается проектную деятельность организовать в рамках курса «Сопровождение и продвижение программного обеспечения отраслевой направленности». Для выполнения условия личностной значимости проектной деятельности предлагается тематику проектов связать с темами выпускных квалификационных работ. Студенты выполняют проект по сопровождению и продвижению программного обеспечения (информационных систем, информационных ресурсов, баз данных, систем телекоммуникаций). Выделяются структурные части проекта: цель создания программного обеспечения, ресурсы, описание технологии развертывания программного продукта, способы выявления проблем совместимости и тестирование программного обеспечения, презентация разработанного программного обеспечения для пользователей, организация работы с пользователями, исследование удовлетворенности программным обеспечением пользователей. Для каждой составляющей проекта указаны знания, получаемые при ее реализации, а также пример практического результата.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, среднее профессиональное образование, сопровождение и продвижение программного обеспечения.

Denis Fedorovich Teregulov
Nizhny Tagil

**Organization of project activities for teaching students
of secondary vocational education**

The features of training students of secondary vocational education using the project method of training are discussed. It is proposed to organize project activities as part of the course "Maintenance and promotion of industry-specific software." To fulfill the conditions of personal significance of the project activity, it is proposed to connect the topics of projects with the themes of final qualification works. Students carry out a project to support and promote software (information systems, information resources, databases, telecommunication systems). The structural parts of the project are distinguished: the goal of creating software, resources, a description of the technology for deploying a software product, ways to identify compatibility problems and software testing, presentation of the developed software for users, organization of work with users, research on user software satisfaction. For each component of the project, knowledge obtained during its implementation, as well as an example of a practical result, are indicated.

Keywords: project method, project activity, secondary vocational education, software support and promotion.

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий приводит к изменению роли преподавателя. Достаточно большой объем информации студенты могут найти самостоятельно, используя возможности сети Интернет. Следовательно, задачей преподавателя является не просто передача студентам необходимой информации, но и помощь в развитии их индивидуальных особенностей, становлении их как профессионалов. Отношения преподавателя и студентов основываются на доверии и взаимном уважении друг друга. В процессе подобного взаимодействия у студента появляется желание решать более сложные задачи и демонстрировать результат, а у преподавателя – внедрять в процесс обучения новые технологии, формы и методы работы.

Одним из активных методов обучения является метод проектов, который ориентирован на помощь студенту в получении определенных результатов в процессе решения какой-либо проблемы. Метод проектов не является новым, но вместе с тем не теряет своей актуальности [4].

В системе среднего профессионального образования проектный метод также активно используется [1; 2; 6; 7; 8]. Использование метода проектов в учебной деятельности предполагает создание ситуаций, ставящих студента в новые условия решения задач будущей профессиональной деятельности, требующих выполнения практической деятельности, с которой, возможно, студенту не приходилось сталкиваться ранее [5].

Рассмотрим особенности реализации проектного метода в подготовке студентов специальности среднего профессионального образования «Прикладная информатика (в экономике)». Проектная деятельность реализуется при обучении по курсу «Сопровождение и продвижение программного обеспечения отраслевой направленности». Дисциплина реализуется в Нижнетагильском государственном социально-педагогическом институте на кафедре информационных технологий. Дисциплина «Сопровождение и продвижение программного обеспечения отраслевой направленности» нацелена на формирование целостного представления о важной жизненной фазе программного обеспечения, следующей после ввода его в эксплуатацию.

Для достижения личностного осмысления проблемы необходимо тематику проектов продуцировать с условием значимости полученных результатов для студента. Курс «Сопровождение и продвижение программного обеспечения отраслевой направленности» изучается на четвертом выпускном курсе, студенты уже активно работают над выпускной квалификационной работой. В процессе работы над выпускной квалификационной работой студенты решают задачи по разработке и/или модернизации и/или обслуживанию и сопровождению информационных систем, информационных ресурсов, баз данных, систем телекоммуникаций. Поэтому целесообразно тематику проектов связать с темами выпускных квалификационных работ. В процессе проектной деятельности студенты реализуют все этапы сопровождения программного обеспечения, сайта или телекоммуникационной сети, разрабатываемых в рамках выпускной квалификационной работы.

Аудиторная работа по данному курсу делится на лекционные и лабораторные занятия. На лекциях студенты знакомятся с теоретическими аспектами курса – видами работ, которые должны осуществляться на этапе сопровождения программного обеспечения отраслевой направленности, основными методами и средствами эффективного анализа функционирования программного обеспечения, технологиями тестирования и настройки под специфику предметной области программного обеспечения отраслевой направленности, способами продвижения программного обеспечения и взаимодействия с клиентами.

Проектная деятельность осуществляется в рамках лабораторных работ – студенты проводят маркетинговые исследования потребности в разрабатываемом программном обеспечении, разрабатывают план сопровождения и продвижения программного обеспечения, создают все необходимые документы и материалы, обеспечивающие процесс сопровождения. Представление результатов проектной деятельности проходит на последних занятиях в форме презентации. Примерная структура проекта, получаемые в процессе его выполнения знания, а также возможные практические результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Структура проекта

Этап проектной деятельности	Знания, получаемые при выполнении проектной деятельности	Практические результаты
Цель создания программного обеспечения	Методы постановки целей. Типы целей. Визуализация целеполагания	Сформулированы цель и задачи программного обеспечения. Диаграмма Исикавы. Диаграмма Парето
Ресурсы (аппаратное обеспечение, программное обеспечение, трудовые ресурсы)	Характеристики аппаратного обеспечения. Характеристики программного обеспечения. Методы расчета и система показателей трудовых ресурсов	Таблица ресурсов программного обеспечения
Процесс развертывания программного продукта	Действия при развертывании программного продукта. Установка и активация. Выпуск.	Руководство по развертыванию программного обеспечения

Этап проектной деятельности	Знания, получаемые при выполнении проектной деятельности	Практические результаты
	Установка и активация. Деактивация. Адаптация. Обновление. Встройка. Отслеживание версий. Удаление. Изъятие из обращения	
Выявление проблем совместимости программного обеспечения	Методы выявления проблем совместимости программного обеспечения. Отслеживание версий. Обновление	Таблица, содержащая возможные проблемы совместимости программного обеспечения и соответствующие способы решения
Тестирование программного обеспечения	Методы тестирования программного обеспечения	Тест-кейс по результатам тестирования
Презентация разработанного программного обеспечения для пользователей	Правила создания эффективных презентаций. Программные средства и сервисы для создания презентаций	Презентация программного обеспечения
Организация работы с пользователями	Способы организации взаимодействия с пользователями. Комплекс стандартов и руководящих документов	Рекомендации по работе с программным обеспечением. Руководство пользователя. Список часто задаваемых вопросов и ответы на них
Исследование удовлетворенности программным обеспечением пользователей	Методы проведения исследований удовлетворенности программным обеспечением пользователей. Наблюдение. Опросы. Анкетирование. Фокус-группа. Сбор данных о потреблении	Анкета для выявления удовлетворенности программным обеспечением

Студенты выполняют защиту проекта по плану соответствующему структуре проекта. Для большей наглядности целесообразно визуализировать результаты проектной деятельности [3]. При оценивании проекта необходимо учитывать качество разработанных материалов, целостность, учет

специфики темы. В итоге работы студенты не только изучают предмет курса «Сопровождение и продвижение программного обеспечения отраслевой направленности», но и овладевают способами проектной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бобкова, Л.Г. Опыт организации проектной деятельности студентов в педагогическом колледже [Текст] / Л.Г. Бобкова, М.А. Ефимова // Методист. – 2018. – № 3. – С. 51-54.
2. Васева, Е.С. Особенности организации проектной деятельности студентов при обучении курсу «Компьютерное обеспечение образовательного процесса» [Электронный ресурс] / Е.С. Васева, Н.В. Бужинская // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1. – С. 16-19. – Режим доступа: http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal/issue/view/12/Vestnik_1%2845%29_2020. – 22.04.2020.
3. Васева, Е.С. Использование средств визуализации в организации проектной деятельности [Текст] / Е.С. Васева, Н.В. Бужинская. – Нижний Тагил : НТГСПИ (ф) ФГАОУ ВО «РГПИУ», 2020. – 108 с.
4. Иванова, С.В. Возможности использования проектного метода в образовании и работе с молодежью на современном этапе [Текст] / С.В. Иванова, Л.С. Пастухова // Образование и наука. – 2018. – № 20 (6). – С. 29-49.
5. Капин, С.В. Педагогические условия овладения студентами педагогического колледжа способами проектной деятельности [Текст] / С.В. Капин // Современный ученый. – 2017. – № 5. – С. 229-232.
6. Таранова, Г.В. Роль проектного обучения в формировании здорового образа жизни студентов колледжа [Текст] / Г.В. Таранова // Профессиональное образование и общество. – 2015. – № 2 (14). – С. 92-101.
7. Федотова, С.В. Применение проектных технологий в преподавании специальных дисциплин [Текст] / С.В. Федотова // Информационные и педагогические технологии в современном образовательном учреждении : материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. И.А. Сарычева. – Череповец, 2018. – С. 320-323.
8. Шумакова, Н.В. Профессиональная подготовка студентов колледжа на основе технологий активного обучения [Текст] / Н.В. Шумакова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 5-2. – С. 171-173.

REFERENCES

1. Bobkova L.G., Efimova M.A. Opyt organizacii proektnoj dejatel'nosti studentov v pedagogicheskom kolledzhe [The experience of organizing the project activities of students in teacher training college]. *Metodist [Methodist]*, 2018, no. 3, pp. 51-54.
2. Vaseva E.S., Buzhinskaja N.V. Osobennosti organizacii proektnoj dejatel'nosti studentov pri obuchenii kursu «Komp'yuternoe obespechenie obrazovatel'nogo processa» [Elektronnyj resurs] [Features of the organization of students' project activities during training on the course "Computer support of the educational process"]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Journal of Shadrinsk State Pedagogical University]*, 2020, no. 1, pp. 16-19. URL: http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal/issue/view/12/Vestnik_1%2845%29_2020 (Accessed 22.04.2020).

3. Vaseva E.S., Buzhinskaja N.V. Ispol'zovanie sredstv vizualizacii v organizacii proektnoj dejatel'nosti [Using the visualization in the organization of project activities]. Nizhnij Tagil: NTGSPI (f) FGAOU VO «RGPPU», 2020. 108 p.
4. Ivanova, S.B., Pastuhova L.S. Vozmozhnosti ispol'zovanija proektnogo metoda v obrazovanii i rabote s molodezh'ju na sovremennom jetape [Possibilities of using the project method in education and work with youth at the present stage]. *Obrazovanie i nauka [Education and Science]*, 2018, no. 20 (6), pp. 29-49.
5. Kapin S.V. Pedagogicheskie usloviya ovladenija studentami pedagogicheskogo kolledzha sposobami proektnoj dejatel'nosti [Pedagogical conditions of mastering by students of a teacher training college by means of project activities]. *Sovremennij uchenyj [Modern Scientist]*, 2017, no. 5, pp. 229-232.
6. Taranova G.V. Rol' proektnogo obuchenija v formirovanii zdorovogo obraza zhizni studentov kolledzha [The role of project training in shaping a healthy lifestyle for college students]. *Professional'noe obrazovanie i obshchestvo [Vocational education and society]*, 2015, no. 2 (14), pp. 92-101.
7. Fedotova S.V. Primenenie proektnyh tehnologij v prepodavanii special'nyh disciplin [Using design technologies in the teaching of special disciplines]. Sarycheva I.A. (ed.) *Informacionnye i pedagogicheskie tehnologii v sovremennom obrazovatel'nom uchrezhdenii: materialy IX Vseros. nauch.-prakt. konf. [Information and pedagogical technologies in a modern educational institution]*. Cherepovec, 2018, pp. 320-323.
8. Shumakova N.V. Professional'naja podgotovka studentov kolledzha na osnove tehnologij aktivnogo obuchenija [Vocational training for college students based on active learning technologies]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij [International Journal of Applied and Basic Research]*, 2014, no. 5-2, pp. 171-173.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Д.Ф. Терегулов, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информационных технологий, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия, e-mail: compeksperiment@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8244-0928.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

D.F. Teregulov, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Information Technologies, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of Federal State Autonomous Educational Institution «Russian State Vocational Pedagogical University», Nizhny Tagil, Russia, e-mail: compeksperiment@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8244-0928.

УДК 376.37

Екатерина Сергеевна Титлянова

г. Киров

Юлия Александровна Баженова

г. Киров

**Проявления нарушений звукопроизношения у детей
с фонетико-фонематическим недоразвитием**

Одной из сторон речи является произносительная сторона, в которую входит звукопроизношение. Звукопроизношение – это процесс образования речевых звуков, который осуществляется речевым аппаратом и регулируется центральной нервной системой. Нарушения звукопроизношения – это одна из наиболее часто встречающихся проблем в речи детей дошкольного возраста. Данная проблема является хорошо изученной, но в связи с тем, что количество детей с нарушениями звукопроизношения растет, важным становится более глубокое изучение аспектов данной проблемы. Главный признак фонетико-фонематического недоразвития – это незаконченность процессов становления и дифференциации звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками. Основные проявления, характеризующие это состояние: недифференцированное произношение пар или групп звуков, замена одних звуков другими, смешение звуков. В статье представлены результаты изучения состояния звукопроизношения у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием. Анализируются результаты эмпирического исследования по выявлению наиболее часто встречающихся нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Ключевые слова: нарушения звукопроизношения, фонетико-фонематическое недоразвитие, старший дошкольный возраст, произносительная сторона речи, речевые нарушения.

Ekaterina Sergeevna Titlyanova
Kirov
Yuliya Alexandrovna Bazhenova
Kirov

Demonstration of articulation disorders in children with phonetic underdevelopment

One of the sides of speech is the pronunciation side, which includes sound pronunciation. Sound pronunciation is the process of formation of speech sounds, which is carried out by the speech apparatus and is regulated by the central nervous system. Sound impairment is one of the most common problems in the speech of preschool children. This problem is well studied, but due to the fact that the number of children with impaired sound pronunciation is growing, a deeper study of the aspects of this problem becomes important. The main sign of phonetic and phonemic underdevelopment is the incompleteness of the processes of formation and differentiation of sounds that differ in subtle articulatory or acoustic signs. The main manifestations that characterize this condition: undifferentiated pronunciation of pairs or groups of sounds, replacing some sounds with others, mixing sounds. The article presents the results of studying the state of sound pronunciation in preschoolers with phonetic underdevelopment. The results of empirical research to identify the most common violations of sound pronunciation in preschool children with phonetic underdevelopment.

Keywords: articulation disorders, phonetic underdevelopment, senior preschool age, pronunciation side of speech, speech disorders.

Проблема изучения нарушений звукопроизношения детей была интересна исследователям в области логопедии давно, но является актуальной и на сегодняшний день.

С каждым годом увеличивается количество детей, имеющих нарушения звукопроизношения разного характера (замены, смешения, искажения, пропуски). Особую группу риска составляют дети с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Фонетико-фонематическое недоразвитие – это нарушение формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми нарушениями вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Оно является достаточно распространенным нарушением речи [1, С. 611].

По статистике около 20-25 % детей с нарушениями речи имеют фонетико-фонематическое недоразвитие [3, С. 67]. Нарушения при фонетико-фонематическом недоразвитии проявляются в нарушениях восприятия фонем и нарушениях звукопроизношения у детей, которые имеют сохранный слух и интеллект. Данные нарушения в школьном возрасте могут вызвать серьезные препятствия для успешного усвоения программного материала по русскому языку и литературе. Именно поэтому важно своевременно выявить нарушения звукопроизношения и восприятия фонем, чтобы они не закрепились и не стали стойкими.

М.Ф. Фомичева отмечает, что у дошкольников наиболее часто нарушаются следующие группы звуков: свистящие, шипящие, сонорные, заднеязычные, звонкие, мягкие. Может нарушаться как одна группа звуков (простое нарушение), так и несколько групп звуков (сложное нарушение). Она также выделяет три вида нарушений звукопроизношения: искаженное произнесение звука, отсутствие звука в речи, замена одного звука другим [5, С. 17].

О.В. Правдина выделяет следующие уровни нарушенного звукопроизношения: полное неумение правильно произносить звук или группу звуков, неправильное произношение звуков в речи при правильном произношении изолированно и в легких словах, недостаточно дифференцирование близких по звучанию или по артикуляции звуков при умении правильно их произносить [1, С. 95].

С целью выявления наиболее часто встречающихся нарушений звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, нами было проведено экспериментальное исследование.

Исследование было проведено на базе МКДОУ детский сад № 49 г. Кирова. В эксперименте приняли участие 6 дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием в возрасте 6 лет.

Для экспериментального исследования был использован «Альбом для логопеда» О.Б. Иншаковой [2, С. 9].

Результаты исследования состояния звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием представлены на Рисунке 1.

Из Рисунка 1 видно, что 67% дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием полностью не умеют правильно произносить звук [с], 33 % дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием неправильно произносят звук [с] в речи при правильном произношении изолированно и в легких словах. 50 % дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием неправильно произносят звук [с'] в речи при правильном произношении изолированно и в легких словах, 50 % дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием недостаточно дифференцируют близкие по звучанию или по артикуляции звуки при умении правильно произносить звук [с'].



Рис. 1. Результаты обследования произношения дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием по «Альбому для логопеда» О. Б. Иншаковой

Все обследуемые дошкольники с фонетико-фонематическим недоразвитием неправильно произносят звуки [з], [з'] при правильном произношении изолированно и в легких словах.

67 % дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием полностью не умеют правильно произносить звук [л], 33 % произносят этот звук только изолированно и в легких словах. Звук [л'] полностью не умеют правильно произносить все обследуемые дошкольники с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Звук [р] полностью не умеют правильно произносить 80% дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием, 20% дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием произносят звук только изолированно и в легких словах. 50% дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием полностью не умеют правильно произносить звук [р'], 50 % дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием недостаточно дифференцируют близкие по звучанию или по артикуляции звуки при умении правильно произносить звук [р'].

Все обследуемые дошкольники с фонетико-фонематическим недоразвитием полностью не умеют правильно произносить звук [ц]. У большинства дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием нарушения звукопроизношения проявляются в виде полного неумения правильно произносить звук или группу звуков, а также в неправильном произношении звуков в речи при правильном произношении изолированно и в легких словах, что соответствует 1 и 2 уровню нарушенного произношения по О. В. Правдиной [4, С. 44]. Недостаточное дифференцирование близких по звучанию или по артикуляции звуков при умении правильно их произносить, что соответствует 3 уровню нарушенного произношения, встречается реже.

При обследовании произношения мы выявили, что у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием чаще всего нарушается произношение свистящих звуков ([с], [с'], [з], [з'], [ц]) и сонорных звуков ([л], [л'], [р], [р']). Частоту встречаемости данных нарушений звукопроизношения мы представили на Рисунке 2.



Рис. 2. Частота встречаемости нарушений звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием

Из Рисунка 2 видно, что у 67% дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием дефектное произношение звука [с], у 33% дошкольников нормативное произношение звука; дефектное произношение звука [с'] выявлено у 33% дошкольников, нормативное у 67% дошкольников. Звук [з] одна половина дошкольников произносит дефектно, у другой половины детей выявлено нормативное произношение. Произношение звука [з'] дефектное у 16% дошкольников, нормативное у 84% дошкольников. Произношение звука [л] дефектное у половины дошкольников. Звук [л'] произносят дефектно 16% дошкольников, нормативно произносят 84% дошкольников. Произношение звука [р] дефектное у 84% дошкольников, нормативное у 16% дошкольников. Звук [р'] произносится дефектно у 67% дошкольников, произносится нормативно у 33% дошкольников. Звук [ц] произносят дефектно 33 % дошкольников, произносят нормативно 67 % дошкольников.

Дефектное произношение свистящих звуков ([с], [с'], [з], [з'], [ц]) и сонорных звуков ([л], [л'], [р], [р']) связано с неумением артикуляционного

аппарата принять нужные позиции для правильного произнесения звука. Нарушения произношения звуков [с'] и [р'] в некоторых случаях связано с неумением дифференцировать на слух данные звуки, то есть с нарушением фонематического восприятия. Дети не различают на слух звуки [с] и [с'], [р] и [р'].

Таким образом, исходя из результатов исследования можно сделать следующие выводы:

1. К звукам, дефектное произношение которых наблюдается чаще всего, относятся свистящие звуки: [с], [с'], [з], [з'], [ц]; сонорные звуки: [л], [л'], [р], [р'].

2. У большинства дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием нарушения звукопроизношения проявляются в виде полного неумения правильно произносить звук или группу звуков, а также в неправильном произношении звуков в речи при правильном произношении изолированно и в легких словах. Недостаточное дифференцирование близких по звучанию или по артикуляции звуков при умении правильно их произносить встречается реже.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Логопедия [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова [и др.] ; под ред. Л.С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с.
2. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда [Текст] / О.Б. Иншакова. – М. : ВЛАДОС, 2017. – 279 с.
3. Маяцкая, Н.К. К проблеме фонетико-фонематического недоразвития дошкольников [Текст] / Н.К. Маяцкая // Новая наука: от идеи к результату. – 2016. – № 1-2. – С. 67-70.
4. Пятница, Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах [Текст] / Т.В. Пятница. – 7-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2015. – 173 с.
5. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения [Текст] : практикум по логопедии / М.Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.

REFERENCES

1. Volkova L.S., et al. Logopedija: ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov po spec. «Defektologija» [Speech Therapy]. In L.S. Volkovoj (ed.). Moscow: Prosvshhenie, 1989. 528 p.
2. Inshakova O.B. Al'bom dlja logopeda [Album of speech therapist]. Moscow: VLADOS, 2017. 279 p.
3. Majackaja N.K. K probleme fonetiko-fonematičeskogo nedorazvitija doškol'nikov [To the problem of phonetic-phonemic underdevelopment of preschoolers]. *Novaja nauka: ot idei k rezul'tatu* [New science: from idea to result], 2016, no. 1-2, pp. 67-70.
4. Pjatnica T.V. Logopedija v tablicah, shemah, cifrah [Speech therapy in tables, diagrams, numbers]. Rostov n/D: Feniks, 2015. 173 p.
5. Fomicheva M.F. Vospitanie u detej pravil'nogo zvukoproduzhenija: praktikum po logopedii [Training correct pronunciation in children]. – Moscow: Prosvshhenie, 1989. 239 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.С. Титлянова, студент 4 курса, направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет, г. Киров, Россия, e-mail: stud084143@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0636-0288.

Ю.А. Баженова, старший преподаватель кафедры дефектологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11967@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-7801-1135.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.S. Titlyanova, 4th-year student, training direction Special (defectological) education, profile «Speech Therapy», Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: stud084143@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-0636-0288.

Y.A. Bazhenova, Senior Lecturer, Department of Defectology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11967@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-7801-1135.

УДК 376

Алена Валерьевна Тюльнева

г. Тюмень

Надежда Ивановна Отева

г. Тюмень

Елена Владимировна Пашенко

г. Тюмень

Изучение особенностей письменной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)

Акцент авторами статьи сделан на изучение особенностей письменной речи у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.

Теоретическая новизна работы: рассмотрены основные подходы к определению понятия дисграфии (психофизиологический, нейропсихологический, клинико-психологический, логопедический). С точки зрения психофизиологического подхода дисграфия – результат нарушения аналитико-синтетической деятельности различных анализаторов. В рамках нейропсихологического подхода при определении дисграфических искажений и их механизмов следует учесть совокупность симптомов с общим патогенезом особенностей письменной речи. Дисграфия в клинико-психологическом подходе представляет собой симптом, входящий в комплекс других нарушений.

Особенности ошибок при дисграфии у детей с ТНР: искажение письменного образа букв, замена звуков, искажение слова или структуры предложения, аграмматизмы на письме.

Практическая значимость результатов исследования. Рассмотрены особенности проявления различных дисграфий у младших школьников с ТНР. Определена последовательность определенных этапов становления фонематических процессов.

Ключевые слова: письменная речь, младшие школьники, тяжелые нарушения речи.

Alena Valerevna Tyulneva

Tyumen

Nadezda Ivanovna Oteva

Tyumen

Elena Vladimirovna Pashchenko

Tyumen

Studying the features of writing in primary school children with serious speech disorders (SSD)

The authors of the article focus on the study the features of writing in primary school children with serious speech disorders.

Theoretical novelty of the work: the main approaches to the definition of dysgraphia (psychophysiological, neuropsychological, clinical-psychological, speech therapy) are considered. From the point of view of the psychophysiological approach, dysgraphia is the result of a disorder in the analytical and synthetic activity of various analyzers. Within the framework of the neuropsychological approach, when determining dysgraphic distortions and their mechanisms, it is necessary to take into account the combination of symptoms with the general pathogenesis of writing features. Dysgraphia in the clinical and psychological approach is a symptom that is part of a complex of other disorders.

Features of different mistakes in dysgraphia in children with SSD: distortion of the written image of letters, replacement of sounds, distortion of the word or sentence structure, agrammatism in writing.

Practical significance of the research results. The features of the various demonstrations of dysgraphia in children with SSD. The sequence of certain stages in the formation of phonemic processes is determined.

Keywords: written speech, primary school children, serious speech disorder.

В настоящее время среди младших школьников имеется много детей с тяжёлыми нарушениями речи (далее – ТНР), испытывающих стойкие специфические затруднения в овладении письмом.

Известные психологи, лингвисты, психолингвисты, дефектологи (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.) отмечали, что письмо формируется только путём обучения, является сложной осознанной формой речевой деятельности, психической функцией, включающей взаимодействие

разных психических процессов. Следовательно, письмо нельзя рассматривать только как идеомоторный, двигательный или сенсорный акт [5].

Психофизиологической основой письма является участие и взаимодействие различных анализаторов: речеслухового (акустического), речедвигательного (кинестетического и кинетического), зрительного (оптического, пространственного), общедвигательного. Поражение или несформированность любого из перечисленных анализаторов может привести к специфическому нарушению письма – дисграфии.

Изучением дисграфий занимались многие отечественные учёные: Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, Т.В. Ахутина, Л.С. Цветкова, Л.Г. Парамонова, А.В. Ястребова и Т.П. Бессонова, И.Н. Садовникова, Е.В. Мазанова и др.

Несмотря на некоторые различия в определении понятия «дисграфия», вышеперечисленные учёные склоняются к специфичности дисграфических ошибок, что состоит в их стойкости и повторяемости, обусловленных несформированностью высших психических функций, принимающих участие в процессе письма, при сохранном интеллекте, слухе, зрении [4; 5].

Дисграфия в точки зрения психофизиологического подхода (С.С. Ляпидевский, О.А. Токарева) понимается как результат нарушения аналитико-синтетической деятельности различных анализаторов. Учащийся, чтобы излагать речь письменно, должен реализовывать много умений: сопоставлять усвоенные графические образы букв с соответствующими акустическими и речедвигательными (артикуляторными) характеристиками; осуществлять звуковой и кинестетический анализ, воспроизводить процессы зрительно-пространственного восприятия. Недостаточность анализа и синтеза разномодальной перцептивной информации, нарушение перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую возникает в результате первичного недоразвития анализаторов и межанализаторных связей. На основе данного подхода О.А. Токарева выделила следующие виды дисграфии: акустическую, моторную и оптическую [5]

Положительная динамика подхода представлена в виде системы речевой детальности (семантическими, языковыми сенсомоторными операциями), которая не соответствует современным представлениям о письме [2].

Из вышесказанного следует, что обозначенным видам дисграфии, на основе нарушений анализаторного уровня, требуется дополнительное исследование для научного подтверждения.

С позиции нейропсихологического подхода Т.В. Ахутина [1] справедливо замечала, что при определении дисграфических искажений и их механизмов следует учесть совокупность симптомов с общим патогенезом особенностей письменной речи. Необходимо сопоставлять особенности письма с состоянием других высших психических функций (гнозиса, праксиса). Данный подход расширяет представления о нарушениях письма, очень актуален при разграничении первичных и вторичных расстройств, при разработке профилактических мер, но процедура обследования достаточно объёмна [1].

С точки зрения клинико-психологического (медико-психологического) подхода, представителями которого являются С.С. Мнухин, А.Н. Корнев,

дисграфия представляет собой симптом, входящий в комплекс других нарушений. Этиология и симптоматика дисграфий объясняется представителями этого подхода как недоразвитие или повреждение центральной нервной системы, что приводит к парциальной дефицитарности высших психических функций, а также функциональной недостаточности их высших форм регуляции. Понимание структуры синдрома позволяет дифференцированно подходить к коррекционной работе [2].

Логопедический подход к нарушениям письма имеет место в трудах Р.И. Лалаевой [4], выделившей следующие особенности ошибок при дисграфии у детей с ТНР: 1) искажение письменного образа букв и их замена на схожие, по графическому написанию; 2) замена звуков; 3) искажение слова (искажение звукобуквенной структуры слова, которая проявляется в перестановках и пропусках букв, так же может наблюдаться добавление и персеверация букв, слогов); 4) искажения структуры предложения 5) аграмматизмы на письме. Данные виды ошибок позволяют дифференцировать их среди других [4].

Многообразие патогенетических факторов и разных механизмов нарушений письма у детей с ТНР говорит о сложности рассматриваемой проблемы. Отмечается разнообразие терминологии, используемой в классификациях, но содержание понятий во многом совпадает. Наиболее обоснованной на современном этапе является классификация дисграфии, разработанная под руководством Р.И. Лалаевой «Критерий несформированности определённых операций процесса письма» [2].

Тяжелые нарушения речи (ТНР) – это ряд расстройств речи (афазия, дизартрия, ринолалия, заикание), которые сопровождаются общим его недоразвитием тяжелой степени и характеризуются резко выраженной ограниченностью средств речевого общения в условиях нормального слуха и сохраненного интеллекта [2].

Общие особенности проявления дефекта при различных первичных аномалиях речевого развития являются определяющими для создания методических систем, а организация всего педагогического процесса в школах для детей с ТНР происходит с позиций системного подхода, который предполагает взаимосвязанное формирование фонетических, фонематических и лексико-грамматических компонентов речи.

Письменная речь, как известно, формируется на базе устной, а отклонения в его формировании препятствуют успешному освоению предметов языкового цикла. Для овладения грамотой необходимой основой является психофизиологическая готовность ребенка, основными условиями которого являются достаточный уровень умственного развития и устной речи, а именно связной речи, правильности звукового оформления речи и лексико-грамматической ее стороны [6].

Рассмотрим проявления различных дисграфий (по классификации Р.И. Лалаевой) у младших школьников с ТНР, т.к. помимо нарушений устной речи, а также высших психических функций у них часты и разнообразны ошибки на письме [4].

При артикуляторно-акустической дисграфии учащийся допускает те же ошибки на письме, что и в речи: такие же замены и пропуски букв, как и в устной речи. Смешиваются обычно парные звонкие и глухие согласные (побежал – бобежал, табурет – дабурет); лабиализованные гласные (будильник – бодильник, телёнок – телюнок); сонорные (врач – влач, майка – малька); свистящие и шипящие (пошёл – посёл, сумка – шумка); аффрикаты могут смешиваться не только между собой, но и с любым из своих компонентов (пища – пича, кольцо – кольсо) [2].

При акустической дисграфии на письме отражены нарушения фонемного распознавания: замены букв, которые соответствуют акустически близким звукам. В устной речи сохраняется правильное произношение данных звуков [4].

У школьников с ТНР часто встречается несформированность языкового анализа и синтеза. В письменных работах наблюдаются искажения предложений, звукобуквенной структуры слов: пропуски согласных при их стечении (слон – сон, торт – тот, клумба – куба); пропуски гласных (кошка – кшка); перестановки букв (птицы – типцы); добавление букв (тигр – тигар); пропуски, добавления, перестановка слогов (велосипед – весипед, комната – команата, холодильник – ходильлоник) [4].

В трудах А.Н. Корнева [3] вышеуказанные ошибки относятся к ошибкам графического моделирования фонематической структуры слова. Одной из причин расстройств письма выступают взаимоотношения речеслухового и речедвигательного анализаторов, интеграция деятельности которых способствует нормальному осуществлению фонематического анализа и синтеза. У школьников с ТНР данная интеграция развита недостаточно. Это приводит к тому, что на письме появляются пропуски именно гласных букв. [3]

Необходимо отметить, что для овладения письмом у школьника фонематический анализ должен быть сформирован не только во внешнем (речевом), но и во внутреннем плане. Но у детей с ТНР этот процесс нарушен, что ведёт к специфическим ошибкам на письме.

При этом виде дисграфии отмечают такие нарушения деления предложений на слова как: слитное написание слов, особенно предлогов, с другими словами (в окне – вокне); раздельное написание слова (во дворе растёт высокое дерево – водво ре растёт высо де); раздельное написание приставки и корня слова (перешла – пере шла) [7].

Вследствие недоразвития грамматического строя речи у детей с ТНР отмечается

аграмматическая дисграфия. Она является составной частью лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с алалией. Может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста [2].

Реже у детей с ТНР встречается оптическая дисграфия, при которой чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, например, дети пишут четыре элемента у буквы Ш); неправильно расположенные элементы (например, «хвостики» у букв Ц, Щ) [4].

Изучение особенностей дисграфии у младших школьников с ТНР позволит своевременно подобрать дифференцированную логопедическую работу по предупреждению предпосылок нарушений письменной речи у младших школьников на начальном этапе возникновения отклонений.

С целью предупреждения указанных нарушений и в процессе коррекции определенных форм системных нарушений письменной речи у учащихся должны быть сформированы на достаточном уровне фонематические процессы – восприятие, представление, звукового анализа и синтеза слов [7]. С целью эффективной организации коррекционной работы еще при планировании и подборе задач в соответствии с психолингвистической периодизацией развития речи учителю-логопеду необходимо соблюдать последовательность определенных этапов становления фонематических процессов:

- 1) фонематическое восприятие;
- 2) фонематические представления (главным условием выполнения задач является абсолютное исключение артикулирования слов ребенком, а также исключение опоры на слуховое восприятие. То есть ребенок должен выполнять задания без проговаривания слов то педагогом, то самостоятельно);
- 3) звуковой анализ во внешнем плане (то есть с опорой на слуховое восприятие слова, вимовляемого педагогом (что является более легким вариантом задания), или ребенком (более сложный вариант задания));
- 4) звуковой синтез;
- 5) звуковой анализ (то есть без опоры на слуховое восприятие слова, без какого-либо проговаривания или артикулирования, исключительно по представлению);
- 6) звуковой синтез во внутреннем плане.

Основное условие выполнения задач по развитию фонематических процессов на первом коррекционном этапе – выполнение их ребенком без опоры на собственное проговаривание. Работа на занятиях должна направляться на развитие фонематических процессов на основе эталонного произношения логопеда (фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез).

На втором коррекционном этапе следует уделить внимание развитию фонематического восприя-

тия (с опорой на эталонное произношение педагога), звукового анализа и синтеза (с опорой на собственное произношение) и фонематическое представление.

На третьем коррекционном этапе работа должна быть направлена на совершенствование фонематических процессов-представления, звукового анализа и синтеза – только по представлению

(без привлечения слуховой и артикуляционной анализаторных систем).

Задачи к каждому этапу должны постепенно усложняться, такой подход обеспечит высокую гибкость коррекционной методики и, соответственно, будет способствовать ее эффективности (при условии правильно определенного механизма).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахутина, Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция [Текст] / Т.В. Ахутина // Актуальные проблемы логопедической практики : метод. материалы науч.-практ. конф. «Центральные механизмы речи», посвящ. 100-летию проф. Н.Н. Трауготт / отв. ред. М.Г. Храковская. – СПб. : Акционер и К°, 2004. – С. 225-247.
2. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Л.С. Волкова. – М. : Владос, 2009. – 703 с.
3. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : учеб.-метод. пособие / А.Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
4. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб. : Союз, 2001. – 224 с.
5. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 2009. – 214 с.
6. Российская, Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей [Текст] / Е.Н. Российская. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
7. Цветкова, Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе [Текст] / Л.С. Цветкова, А.Р. Лурия. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 64 с.

REFERENCES

1. Ahutina T.V. Narusheniya pis'ma: diagnostika i korrekciya [Writing Disorders: Diagnosis and Correction]. Hrakovskaja M.G. (ed.) *Aktual'nye problemy logopedicheskoy praktiki: metod. materialy nauch.-prakt. konf. «Central'nye mehanizmy rechi»*, posvjashh. 100-letiju prof. N.N. Traugott [*Urgent problems of speech therapy practice*]. St. Petersburg: Akcioner i K°, 2004, pp. 225-247.
2. Volkova L.S. Logopedija: uchebnik dlja studentov defektol. fak. ped. vyssh. ucheb. zavedenij [Speech Therapy]. Moscow: Vlados, 2009. 703 p.
3. Kornev A.N. Narusheniya chtenija i pis'ma u detej: ucheb.-metod. posobie [Disorders in reading and writing in children]. St. Petersburg: MiM, 1997. 286 p.
4. Lalaeva R.I., Venediktova L.V. Diagnostika i korrekciya narushenij chtenija i pis'ma u mladshih shkol'nikov [Diagnosis and correction of reading and writing disorders in primary school students]. St. Petersburg: Sojuz, 2001. 224 p.
5. Leont'ev A.A. Jazyk, rech', rechevaja dejatel'nost' [Language, Speech, Speech Activity]. Moscow: Prosveshhenie, 2009. 214 p.
6. Rossijskaja E.N. Metodika formirovanija samostojatel'noj pis'mennoj rechi u detej [Methodology for the formation of independent written language in children]. Moscow: Ajris-press, 2004. 240 p.
7. Svetkova L.S., Lurija A.R. Nejropsihologija i problemy obuchenija v obsheobrazovatel'noj shkole [Neuropsychology and problems of education in a comprehensive school]. Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2008. 64 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.В. Тюльнева, студент, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: stud0000197257@study.utmn.ru.

Н.И. Оева, старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, аспирант, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: n.i.oteva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1165-1012.

Е.В. Пашченко, аспирант, ассистент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, Институт педагогики и психологии, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: e.v.pashchenko@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-7760-6751.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.V. Tyulneva, Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: stud0000197257@study.utmn.ru.

N.I. Oeva, Senior Lecturer, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Graduate Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: n.i.oteva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1165-1012.

E.V. Pashchenko, Graduate Student, Instructor, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: e.v.pashchenko@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-7760-6751.

Елена Валериевна Шлякова
г. Омск

Актуальные проблемы преподавания курса химии в военном вузе

В статье рассматривается роль химической науки в системе высшего военного образования. Описаны и проанализированы результаты проведенных среди курсантов начального этапа обучения исследований, которые показывают слабую базовую подготовленность по химии, отсутствие мотивации к изучению дисциплины, сложности при освоении химии в вузе. Автором изложены методические подходы к построению лекционных, практических и лабораторных занятий по химии, организации внеаудиторной самостоятельной учебной и научной деятельности курсантов военных вузов, которые позволяют активизировать познавательный интерес обучающихся в процессе изучения химии, показать взаимосвязи этой науки в общепрофессиональными и военно-специальными дисциплинами, акцентировать внимание обучающихся на прикладных вопросах химии, новейших достижениях современной науки, сформировать систему устойчивых химических знаний, развить творческие и исследовательские способности курсантов.

Ключевые слова: преподавание химии, военный вуз, химическое образование.

Elena Valerievna Shlyakova
Omsk

Urgent problems of teaching a chemistry course in a military University

The article considers the role of chemical science in the system of higher military education. The article describes and analyzes the results of research done among cadets at the initial stage of training, which show poor basic training in chemistry, lack of motivation to study the discipline, and difficulties in mastering chemistry at the University. The author describes the methodological approaches to the construction of lectures, practical and laboratory classes in chemistry, organization of self-educational and scientific activities of the cadets of military schools, which enhance cognitive interest of students in learning chemistry, to show the relationship of this science in General and military-specific subjects, to focus students on the applied chemistry questions, the latest achievements of modern science, to create a sustainable system of chemical knowledge, develop students' creative and research abilities.

Keywords: teaching chemistry, military University, chemical education.

Современное высшее военное образование нацелено на подготовку специалиста, владеющего широким спектром компетенций, базирующихся на устойчивых знаниях, умениях и навыках, сформированных в ходе изучения ряда фундаментальных наук, в том числе и химии. Однако процесс обучения химии в военном вузе представляет собой трудную задачу. Следует отметить, что изменилась качественная подготовка абитуриентов, поступающих в высшие военные учебные заведения. Стартовый уровень их естественно-научной, в особенности химической, подготовки в последние годы заметно снизился. Причин тому множество. В этом контексте можно говорить об объеме школьной программы по химии, о содержании учебников, о качестве преподавания учебного предмета, стоит указать, что обучение в профильных (физико-математических, гуманитарных) классах общеобразовательных школ предусматривает всего 1 час химии в неделю [1].

Как отмечают преподаватели многих технических вузов, в том числе и военных, обучающиеся в большинстве своем не способны понимать химическую информацию, не владеют практическими умениями [4]. Курсанты начального этапа обучения имеют поверхностные представления о важнейших понятиях химии, таких как количество вещества, молярная масса, молярный объем газа, валентность, степень окисления, не умеют составлять простейшие формулы, не понимают смысла уравнений хи-

мических реакций. При этом обучающиеся, как показывают результаты анкетирования и личных бесед, признают, что их отметка по химии в аттестате не соответствует реальным знаниям. Они оказываются не готовыми к восприятию достаточно большого объема информации на лекциях по химии, к ее осмыслению и пониманию. Преподаватели сталкиваются с необходимостью вести процесс обучения с самых первоначальных химических понятий, несмотря на то, что это не предусмотрено существующими рабочими программами.

На начальном этапе обучения курсант не понимает роли химической науки в системе подготовки военного специалиста, не видит ее практического приложения, не способен увязать сущность процессов, протекающих в ходе эксплуатации военной техники различного рода и вооружения, с понятиями и законами химии. Это создает психологический барьер при изучении курса химии высшей военной школы.

Процесс обучения химии в военных вузах имеет свернутый характер. Большой теоретический и фактологический материал необходимо изучить за ограниченное время. Изучение дисциплины «Химия» осуществляется на первом курсе, совпадает с периодом адаптации обучающихся к условиям обучения в военном вузе. Необходимо отметить, что образовательная среда высшего военного учебного заведения весьма специфична, а у первокурсников слабо развиты (или не сформиро-

ваны вовсе) общеучебные навыки: работа с учебником, выполнение и правильное оформление письменных заданий, ведение рабочей тетради, знание основополагающих понятий и применение их для решения расчетных и экспериментальных задач, владение предметной лексикой при устных выступлениях, выполнение самостоятельных, лабораторных и контрольных работ.

По результатам анкетирования опрошенные первокурсники не сдавали химию как выпускной экзамен в формате ЕГЭ, 85 % не пользовались услугами репетиторов при изучении этого предмета в школе, 78 % опрошенных курсантов испытывают сложности в освоении химии, 80 % имеют низкую мотивацию к изучению этой дисциплины, считая ее ненужной для будущей профессиональной деятельности, 56 % обучающихся первого курса вообще не знали, что данная дисциплина изучается в военном институте.

Таким образом, анализируя статистический материал, можно сформулировать ряд обобщений и выводов. Во-первых, наблюдается общая тенденция снижения качества подготовки абитуриентов, выбирающих технические вузы, в том числе и военные. Во-вторых, уровень знаний и умений абитуриентов по химии недостаточен для усвоения дисциплины «Химия» в военном вузе. В-третьих, отмечается низкий интерес к химии как к науке, обучающиеся не видят связи ее с будущей профессией, отсюда следует слабая мотивация к ее изучению.

В сложившихся условиях преподавание химии в военном вузе должно иметь ряд особенностей. Первостепенное значение приобретает отбор и структурирование учебного материала. Содержание обучения химии в военном вузе должно быть направлено на формирование знаний и умений, являющихся базовыми для военно-специальной и военно-инженерной подготовки курсантов. Учитывая начальный уровень подготовленности обучающихся, выбор педагогических методов, методик, педагогических технологий обучения химии строится по принципу адаптированности уровня предлагаемой научной информации соответствующему уровню аудитории в совокупности с элементами индивидуально-дифференцированного подхода в обучении. Преподавание химии в военном вузе преследует цель не столько изложение теоретических основ химии, сколько, как необходимость, аксиологического преломления химических знаний через призму сознания будущих военных специалистов. Показать значимость химического образования, вычленив взаимосвязи изучаемых вопросов с будущей профессией через конкретные проявления химических свойств веществ, закономерности химических реакций в вооружении и военной технике, и таким образом повысить познавательный интерес обучающихся и сформировать положительную мотивацию к изучению химии, преодолевая психологиче-

ские барьеры, связанные с непониманием основ этой науки, сделать процесс изучения химии осознанным, именно в этом состоит основа аксиологической задачи нахождения способов и методов обучения химии в военном вузе.

По этой причине формирование лекционного материала, содержание лабораторного практикума, материалов учебных пособий производится, исходя из ценности, важности и значимости знаний по химии для будущей деятельности военного специалиста, а уровень и стиль изложения способствует аксиологической мотивации изучения химии [4]. Поэтому при компоновке отдельных разделов курса химии делается выбор в пользу аксиологически доступного понимания излагаемого материала, не нарушая принципа научности в обучении. Необходим акцент на прикладной характер изучаемых вопросов. Так, рассматривая механизм электрохимических процессов, следует показать суть химических реакций, протекающих в химических источниках тока – гальванических элементах и аккумуляторных системах, связать данный вопрос с другими дисциплинами, обеспечивая формирование комплексных полных знаний. Аналогичный подход необходимо использовать и при изучении элементов органической химии. Предельные углеводороды рассматриваются как основа топлив (бензины, керосины, дизельные топлива), представители класса спиртов как компоненты специальных жидкостей, отравляющие и взрывчатые вещества как производные сложных эфиров. Так обеспечивается реализация междисциплинарных связей в процессе обучения, формируемые знания проецируются в будущую профессиональную деятельность.

В рамках практических и лабораторных занятий компетентностно-ориентированные и ситуационные качественные, расчетные и экспериментальные задачи выполняют мотивирующую функцию, направленную на развитие познавательного интереса, способствуют обобщению и систематизации знаний, формированию и развитию практических умений. Преодоление обучающимися психологических барьеров, связанных с недостатком базовых знаний по химии, устранение пробелов в знаниях, формирование навыков индивидуальной деятельности в процессе обучения достигаются через использование элементов адаптивной технологии обучения [2]. Преподаватели, владеющие приемами и методами адаптивной технологии обучения, систематически применяющие их в ходе практических и лабораторных занятий, положительные результаты получают достаточно быстро. Курсанты получают возможность работать в индивидуальном темпе на занятии, выполнять задания, соответствующие их уровню знаний на данном этапе обучения, то есть продвигаться по собственной траектории к достижению результатов обучения химии. Безусловно, организация таких занятий требует от преподавателя определенных методических навыков и большой

подготовительной работы в части четкого планирования каждого элемента занятия, точного расчета учебного времени. Необходимы специально разработанные разноуровневые задания.

В рабочих программах по химии большое количество часов отводится на самостоятельную работу курсантов. Этот вид учебной деятельности направлен на развитие навыков самостоятельной отработки учебного материала в ходе работы с учебной литературой, при выполнении письменных заданий, при подготовке к лабораторным работам. Важно научить курсантов первого курса правильно распределять и рационально использовать время самостоятельной работы. Преподаватель при этом выполняет организационную и направляющую функцию, его главная задача состоит в том чтобы правильно организовать и регламентировать, эффективно контролировать деятельность курсантов.

Курс химии в военном вузе предназначен для формирования системы знаний, необходимых для успешного освоения военно-специальных дисциплин, развивает научное мировоззрение и общую техническую эрудицию, которая является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности военного специалиста. Решение этой задачи реализуется не только в рамках аудиторной учебной деятельности, но и в ходе военно-научной работы курсантов, в основе организации и построения которой лежит метод проблемного обучения. Решение задачи проблемного характера требует навыков поиска и обработки научной информации, развивает навыки исследовательской деятельности и творческие способности обучающихся [3].

Для обучающихся первого курса оптимальной формой научной работы по химии является подготовка рефератов, сообщений и докладов к студен-

ческим конференциям на актуальные для будущих военных специалистов темы. Поскольку на курс химии в военном вузе отведен небольшой ресурс учебного времени, в рамках учебных занятий невозможно осветить в полном объеме все современные достижения химической науки, рассмотреть все вещества, которые используются в процессах производства и при эксплуатации вооружения и военной техники. Это касается новых композитных материалов со специфическими свойствами, современных сталей и сплавов, полимерных материалов, органических соединений, которые являются компонентами топлив, специальных жидкостей, масел, присадок к топливам и маслам. Изучение новых веществ, материалов, химических процессов становится возможным в рамках военно-научной работы. Кроме того, раннее приобщение к исследовательской работе даёт возможность выявить творчески активных курсантов, способствует выработке устойчивых навыков исследовательского подхода к изучению учебного материала, позволяет расширить эрудицию, развить интерес к получению новых знаний.

Таким образом, курс химии в военном вузе специфичен, его содержание направлено на формирование знаний и умений, необходимых для формирования ведущих профессиональных компетенций военного специалиста. Методический подход к построению преподавания химии в военном вузе базируется на сочетании различных форм и методов с включением элементов проблемного обучения и адаптивной технологии обучения, что в значительной степени способствует повышению у курсантов познавательного интереса, мотивации к изучению дисциплины, положительным образом влияет на качество формируемых знаний и умений по химии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Князева, Е.М. Проблемы довузовского химического образования в России [Текст] / Е.М. Князева, Н.Ф. Стась, Л.Н. Курина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 9. – С. 11-16.
2. Шлякова, Е.В. Роль химической науки в процессе формирования инженерного мышления обучающихся военных вузов [Текст] / Е.В. Шлякова // Научное отражение. – 2019. – № 4 (19). – С. 29-31.
3. Шлякова, Е.В. Элементы адаптивной технологии в процессе обучения химии иностранных военнослужащих [Текст] / Е.В. Шлякова // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2019. – № 2. – С. 87-90.
4. Ясюкевич, Л.В. Актуальные вопросы химического образования в техническом университете [Текст] / Л.В. Ясюкевич // Фундаментальные исследования. – 2009. – № 5. – С. 75-77.

REFERENCES

1. Knjazeva E.M., Stas' N.F., Kurina L.N. Problemy dovuzovskogo himicheskogo obrazovaniya v Rossii [Problems of pre-university chemical education in Russia]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij* [International Journal of Applied and Fundamental Researches], 2010, no. 9, pp. 11-16.
2. Shljakova E.V. Rol' himicheskoy nauki v processe formirovaniya inzhenerного myshleniya obuchajushhihsja voennyh vuzov [The role of chemical science in the formation of engineering thinking of students of military universities]. *Nauchnoe otrazhenie* [Scientific reflection], 2019, no. 4 (19), pp. 29-31.
3. Shljakova E.V. Jelementy adaptivnoy tehnologii v processe obuchenija himii inostrannyh voennosluzhashhih [Elements of adaptive technology in the process of training chemistry of foreign military personnel]. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya* [Bulletin of Saratov Regional Institute for the Development of Education], 2019, no. 2, pp. 87-90.
4. Jasjukevich L.V. Aktual'nye voprosy himicheskogo obrazovaniya v tehničeskom universitete [Actual issues of chemical education at a technical university]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental Researches], 2009, no. 5, pp. 75-77.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.В. Шлякова, кандидат технических наук, доцент кафедры физико-математических дисциплин, ФГКБОУ ВО «Омский автобронетанковый инженерный институт», г. Омск, Россия, e-mail: elena6500462@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1069-577X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.V. Shlyakova, Ph. D. in Technical Sciences, Associate Professor of Physical and Mathematical Disciplines, Omsk Tank-Automotive Engineering Institute, Omsk, Russia, e-mail: elena6500462@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1069-577X.

УДК 376

Ксения Алексеевна Яцышина
г. Тюмень
Елена Владимировна Пашенко
г. Тюмень
Надежда Ивановна Отева
г. Тюмень

**Исследование речемыслительной деятельности дошкольников
с общим недоразвитием речи III уровня**

Среди дошкольников с речевыми нарушениями около 40 % детей имеют общее недоразвитие речи. У данной категории детей отмечаются трудности в формировании и развитии мыслительных операций и действий.

Акцент в исследовании авторами сделан на изучение речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Научная новизна исследования состоит в том, что рассмотрены специфические особенности речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня: низкий уровень словарного запаса, лексические трудности в назывании частей предметов, сложных глаголов, приставочных глаголов, антонимов, относительных прилагательных, грамматические ошибки в употреблении предлогов, в построении предложений; невозможность повторения ряда слов близких по звучанию; трудности в рассказе по памяти и творческом пересказе.

Практическая значимость: определены основные направления коррекционной работы по развитию речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня; описано содержание этапов технологии коррекционной работы по развитию речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: речемыслительная деятельность, общее недоразвитие речи III уровня, дошкольники.

Ksenia Alekseevna Yatsyshina
Tyumen
Elena Vladimirovna Pashchenko
Tyumen
Nadezda Ivanovna Oteva
Tyumen

**The speech activity research of preschool children with speech
underdevelopment of III level**

Among preschoolers with speech disorders, about 40 % of children have a general underdevelopment of speech. This category of children has difficulties in forming and developing mental operations and actions.

The authors' research focuses on the study of speech-thinking activity of preschool children with general speech underdevelopment of III level.

The scientific novelty of the research consists in the fact that we have examined the specific features of speech activity of preschool children with general speech underdevelopment of III level. They are: low level of vocabulary, lexical difficulties in naming parts of objects, complex verbs, prefixes, antonyms, relative adjectives, grammatical mistakes in the use of prepositions, in the construction of sentences; the inability to repeat a number of words similar in sound; difficulties in telling a story from memory and creative retelling.

Practical significance: the main directions of correctional work on the development of speech activity of preschool children with general speech underdevelopment of III level are defined; the content of the stages of technology of correctional work on the development of speech activity of preschool children with general speech underdevelopment is described.

Keywords: speech activity, general underdevelopment of speech of III level, preschool children.

Одной из актуальных психолого-педагогических проблем является проблема речевого развития ребенка. Возрастным этапом, сензитивным для становления и развития речи, выступает дошкольный возраст. Своевременное формирование речи является предиктором успешности

учебной деятельности ребенка, его интеллектуального, социального и личностного развития.

Исследованиям речемыслительной деятельности дошкольников посвящены труды П.М. Алексева, Т.В. Ахутиной, О.Н. Барсуковой, Л.С. Волковой, В.П. Глухова, В.Е. Гольдина, Н.П. Ерастова, Е.Е. Китик, А.А. Люблинской, Т.Б. Филичевой и других авторов. Данные исследователи отмечают, что на современном этапе развития общества ежегодно увеличивается число детей дошкольного возраста с нарушениями речи, что связано с экологическими, социальными факторами, с особенностями перинатального развития ребенка, с родовыми травмами и с наличием хронических заболеваний. По состоянию на 01.01.2019 года дошкольники с общим недоразвитием речи составляют около 40% среди детей с речевыми нарушениями [7].

Общее недоразвитие речи сопровождается негативными изменениями в формировании звуковых и смысловых компонентов речевой системы, при первично сохранном интеллекте и отсутствии нарушений функций слуховых анализаторов [2].

О.Н. Барсукова отмечает, что дети с общим недоразвитием речи, несмотря на сохранность интеллекта, имеют нарушения развития словесно-логического мышления, имеют трудности в формировании и развитии мыслительных операций и действий: анализе, синтезе, обобщении, сравнении, классификации. У данных детей пассивный словарный запас значительно преобладает над активным, их речевое развитие является спонтанным и характеризуется преобладанием предметного словаря [2].

Т.Б. Филичева отмечает, что диагноз «общее недоразвитие речи» ставится ребенку только после 3-4 лет, и называет четыре уровня ОНР.

У детей с первым уровнем общего недоразвития речи практически полностью отсутствует речь, его активный словарь крайне беден, часто присутствует лепет, используются мимика и жесты, сложные слова сокращены, что свидетельствует о несформированности фонематического слуха.

У детей со вторым уровнем общего недоразвития речи, в отличие от детей с ОНР первого уровня, в речи постоянно присутствуют общеупотребительные слова, заметно начало формирования грамматической связи между словами.

У детей с третьим уровнем общего недоразвития речи нарушены грамматический строй, фонематическое развитие речи, при этом их экспрессивная речь достаточно активна, ребенок строит развернутые фразы и использует большой словарный запас. Однако, речь детей с ОНР третьего уровня является несвязной, окружающие крайне плохо понимают смысл произнесенных ребенком фраз, такой ребенок заменяет одни звуки другими, ему не известны малоупотребительные слова, у ребенка имеются ошибки при произнесении «трудных» слов, имеются проблемы в классификации объектов, анализе и синтезе.

У детей с четвертым уровнем общего недоразвития речи имеются отдельные незначительные речевые проблемы, однако, они нарушают процесс овладения ребенком навыками письма и чтения [9].

Следует отметить, что наибольшее количество детей дошкольного возраста в группах с ОНР – это дети, имеющие третий уровень общего недоразвития речи.

Н.В. Ростовская отмечает, что дети с общим недоразвитием речи третьего уровня имеют специфические особенности мышления. Для их анализа обратимся к определению данного термина.

В терминологических словарях по психологии мышление рассматривается как когнитивный процесс, представляющий высший уровень познавательной и творческой активности человека, связанной с решением множества разных задач. В дошкольном возрасте развиваются следующие типы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое [7].

Ученые отмечают, что взаимосвязь наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления образуют свидетельствуют об общих закономерностях развития речемыслительной деятельности у дошкольников. При исследовании речемыслительной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня выявлены особенности, связанные с системным недоразвитием речи, в первую очередь, и с нарушением мышления, во вторую очередь. У детей с ОНР III уровня недостаточно сформирована внутренняя речь в звене перехода речевых образований в мыслительные и наоборот [5].

Основными особенностями речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня являются:

1. Словарный запас к 5-летнему возрасту в количестве 2,5-3 тысяч слов.
2. Наличие лексических трудностей, связанных со знанием и называнием: частей предметов, сложных глаголов, приставочных глаголов, антонимов, относительных прилагательных.
3. Ошибки в грамматическом строе: в употреблении предлогов, в построении предложений.
4. Фонетические ошибки: неверное произношение звуков, близких по звучанию, искажение слоговой структуры слов и звуконаполняемость слов, невозможность повторения ряда слов близких по звучанию.
5. Трудность в рассказе по памяти.
6. Трудности в творческом пересказе [8].

Таким образом, анализ основных особенностей речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня позволяет заключить, что основными задачами психолого-педагогической работы с данной категорией детей являются:

- создание условий для развития и совершенствования у детей связной речи;

- содействие практическому усвоению лексических и грамматических средств языка;
- создание условий для формирования правильного произношения;
- создание условий для развития мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения, классификации и других;
- подготовка к усвоению образовательной программы дошкольного и начального образования [8].

Деятельность по развитию речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня базируется на принципе взаимосвязи умственного и речевого развития детей, принципе необходимости организации взаимосвязанной работы над развитием различных сторон мышления и речи, принципе развития речи как целостного образования, принципе формирования элементарного осознания языковых явлений, принципе обеспечения активной речевой практики, принцип учета последовательности изучения лексического материала [3].

Основными направлениями психолого-педагогической работы по развитию речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня являются:

1. Развитие звуковой стороны речи, развитие фонематических процессов, формирование навыков синтеза слогово-звукового состава слова и коррекция дефектов речи.
2. Развитие лексического запаса и грамматического строя речи: расширение словарного запаса, развитие навыков словообразования, развитие навыков построения грамматически правильных предложений.
3. Формирование связной речи и развитие словесно-логического мышления.
4. Развитие мелкой моторики.
5. Развитие свойств психических познавательных процессов: произвольность, устойчивость и переключение внимания, развитие памяти, развитие творческого мышления, развитие воображения, развитие навыков самоконтроля поведения и деятельности, и саморегуляции эмоционального состояния, развитие познавательной активности, развитие произвольности общения.
6. Формирование предпосылок учебной деятельности.
7. Развитие аналитических способностей.
8. Развитие социальных компетенций [6].

Технология психолого-педагогической работы по развитию речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня включает следующие этапы:

1. Диагностический этап.
2. Этап коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи.
3. Этап коррекции нарушений лексико-грамматических средств языка.

4. Этап коррекции нарушений развития связной речи и словесно-логического мышления.

5. Прогностический этап.

На диагностическом этапе изучаются индивидуальные особенности речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Для этого используются различные формы и методы: тестирование с использованием дидактического материала (серии картинок, карточки, блоки), наблюдение за ребенком, беседа, анализ продуктов деятельности.

На этапе коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи применяются игровые упражнения, артикуляционная гимнастика, организуются занятия с использованием картинок-действий, сюжетных карточек, дети составляют рассказы-описания, пересказывают сказки, тексты, заучивают короткие стихотворения.

На этапе коррекции нарушений лексико-грамматических средств языка используются занятия логоритмикой, мнемотехника, упражнения.

На этапе коррекции нарушений развития связной речи и словесно-логического мышления применяются упражнения и игры, направленные на развитие внимания, мышления, воображения, памяти, арт-терапевтические методы, мнемотехника, упражнения, направленные на развитие мелкой моторики.

На прогностическом этапе осуществляется мониторинг изменения речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня и определяются направления дальнейшей работы с ребенком [6].

Л.Я. Кашапова отмечает необходимость организации психолого-педагогической работы с родителями ребенка с ОНР III уровня, так как преодоление и коррекция проблем дошкольника решается совместными усилиями семьи и дошкольной образовательной организации. Автор включает в программу работы индивидуальные и фронтальные консультации, семинары-практикумы, родительские всеобучи, семинары, круглые столы, конкурсы, выставки творческих работ [4].

Е.Ф. Архипова предлагает следующие методические рекомендации по организации работы с детьми с общим недоразвитием речи III уровня в условиях дошкольного образовательного учреждения:

- необходимость создания в группе предметно-развивающей среды;
- необходимость создания естественной речевой среды;
- сочетание фронтальных и индивидуальных форм работы с детьми;
- координация совместных усилий логопеда, дефектолога и воспитателя группы;
- систематичность деятельности;
- необходимость взаимодействия с семьей ребенка с общим недоразвитием речи 3 уровня;

– программа работы с ребенком должна быть построена в соответствии со структурой речевого нарушения и учитывать индивидуальные особенности ребенка;

– необходимость организации мониторинга изменений речемыслительной деятельности дошкольников, фиксация полученных результатов и корректировка программы работы с ребенком в соответствии с полученными данными [0].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что одной из актуальных психолого-

педагогических задач является поиск путей и способов коррекции нарушений речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Словесно-логическое мышление развивается на протяжении длительного времени, однако, начало его развития приходится на период дошкольного детства, и от того, на каком уровне оно будет находиться, зависит развитие психических познавательных процессов и эффективность будущей учебной деятельности ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Е.Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи [Текст] / Е.Ф. Архипова // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2017. – № 1. – С. 38-44.
2. Барсукова, О.Н. Коррекционная работа с детьми, имеющими общее недоразвитие речи [Текст] / О.Н. Барсукова // Вестник науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 11-14.
3. Горонина, Т.П. Комплексный подход к формированию речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи при дизартрии [Текст] / Т.П. Горонина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2018. – № 4. – С. 49-51.
4. Кашапова, Л.Я. Организация взаимодействия учителя-логопеда и родителей детей с общим недоразвитием речи III уровня [Электронный ресурс] / Л.Я. Кашапова // Наша сеть : соц. сеть работников образования. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2017/04/28/organizatsiya-vzaimodeystviya-uchitelya-logopeda-i-roditeley-detey>. – 30.04.2020.
5. Кональхина, Л.И. Развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Электронный ресурс] / Л.И. Кональхина // Сайт детского сада № 3 г. Лебедянь. – Режим доступа: <http://lebds3.org.ru/index.php/konsultatsii/867-razvitie-myshleniya-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-onr>. – 29.04.2020.
6. Крысанова, Т.Л. Коррекционно-логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста с ОНР III уровня речевого развития [Электронный ресурс] / Т.Л. Крысанова // Инфоурок : образоват. портал. – Режим доступа: <https://infourok.ru/korrekcionnolopedicheskaya-rabota-s-detmi-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-onr-iii-urovnya-1238897.html>. – 30.04.2020.
7. Ростовская, Н.В. Особенности мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Н.В. Ростовская // Молодой ученый. – 2018. – № 20. – С. 80-83.
8. Сяткина, О.Е. Особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи III уровня [Электронный ресурс] / О.Е. Сяткина // Наша сеть : соц. сеть работников образования. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2017/04/10/osobennosti-rechevogo-razvitiya-detey-s-obshchim-nedorazvitiem>. – 29.04.2020.
9. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] : практ. пособие / Т.Б. Филичева. – М. : Айрис-Пресс, 2008. – 244 с.

REFERENCES

1. Arhipova E.F. Esli u rebenka obshhee nedorazvitie rechi [If the child has a general speech underdevelopment]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teorija i praktika* [Modern Preschool Education: Theory and Practice], 2017, no. 1, pp. 38-44.
2. Barsukova O.N. Korrekcionnaja rabota s det'mi, imejushimi obshhee nedorazvitie rechi [Correctional work with children with a general speech underdevelopment]. *Vestnik nauki i obrazovanija* [Bulletin of science and education], 2015, no. 1, pp. 11-14.
3. Goronina T.P. Kompleksnyj podhod k formirovaniju rechemyshlitel'noj dejatel'nosti doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi pri dizartrii [An integrated approach to the formation of speech-thinking activity of preschoolers with a general speech underdevelopment in dysarthria]. *Voprosy doshkol'noj pedagogiki* [Questions of preschool pedagogy], 2018, no. 4, pp. 49-51.
4. Khashapova L.Ja. Organizacija vzaimodejstviya uchitelja-logopeda i roditelej detej s obshhim nedorazvitiem rechi III urovnja [Elektronnyj resurs] [Organization of interaction of a speech therapist and parents of children with a general underdevelopment of speech of III level]. *Nasha set': soc. set' rabotnikov obrazovanija* [Our network]. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2017/04/28/organizatsiya-vzaimodeystviya-uchitelya-logopeda-i-roditeley-detey> (Accessed 30.04.2020).
5. Konalyhina L.I. Razvitie myshlenija u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s ONR [Elektronnyj resurs] [The development of thinking in older preschool children with general speech underdevelopment]. *Sajt detskogo sada № 3 g. Lebedjan'* [Site of kindergarten No. 3 of Lebedyan]. URL: <http://lebds3.org.ru/index.php/konsultatsii/867-razvitie-myshleniya-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-onr> (Accessed 29.04.2020).
6. Krysanova T.L. Korrekcionno-logopedicheskaja rabota s det'mi mladshego shkol'nogo vozrasta s ONR III urovnja rechevogo razvitiya [Elektronnyj resurs] [Correctional and logopedic work with children of primary school age with general underdevelopment of speech of III level]. *Infourok: obrazovat. portal* [Info-lesson]. URL: <https://infourok.ru/korrekcionnolopedicheskaya-rabota-s-detmi-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-onr-iii-urovnya-1238897.html> (Accessed 30.04.2020).

7. Rostovskaja N.V. Osobnosti myshlenija u starshih doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi [Peculiarities of thinking in senior preschoolers with general speech underdevelopment]. *Molodoj uchenyj* [Young Scientist], 2018, no. 20, pp. 80-83.
8. Sjatkina O.E. Osobnosti rechevogo razvitija detej s obshhim nedorazvitiem rechi III urovnja [Elektronnyi resurs] [Peculiarities of speech development in senior preschoolers with general speech underdevelopment of III level]. *Nasha set': soc. set' rabotnikov obrazovanija* [Our network]. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2017/04/10/osobnosti-rechevogo-razvitiya-detey-s-obshchim-nedorazvitiem> (Accessed 29.04.2020).
9. Filicheva T.B. Ustranenie obshhego nedorazvitija rechi u detej doshkol'nogo vozrasta: prakt. posobie [Elimination of general speech underdevelopment in preschool children]. Moscow: Ajris-Press, 2008. 244 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

К.А. Яцышина, студент, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: stud003946740@study.utmn.ru.

Е.В. Пашенко, аспирант, ассистент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, Институт педагогики и психологии, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: e.v.pashhenko@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-7760-6751.

Н.И. Отева, старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, аспирант, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия, e-mail: n.i.oteva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1165-1012.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

K.A. Yatsyshina, Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: stud003946740@study.utmn.ru.

E.V. Pashchenko, Graduate Student, Instructor, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: e.v.pashhenko@utmn.ru, ORCID: 0000-0002-7760-6751.

N.I. Oteva, Senior Lecturer, Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education, Postgraduate Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: n.i.oteva@utmn.ru, ORCID: 0000-0003-1165-1012.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PSYCHOLOGICAL SCIENCES

УДК 37.013.77

Любовь Николаевна Ершова

г. Киров

Елена Алексеевна Кувалдина

г. Киров

**Развитие стрессоустойчивости старшеклассников
средствами метафорических карт**

В современных условиях проблема стрессоустойчивости требует особого внимания в работе педагога-психолога из-за повышенного уровня стрессовых ситуаций у учащихся. В данной статье представлены результаты проведенного исследования стрессоустойчивости старшеклассников средствами метафорических карт. Статья содержит теоретическое обоснование актуальности исследования, практическое обоснование метафорических карт как инструмента педагога-психолога, возможности их использования в коррекционно-развивающей работе. Рассмотрен феномен стрессоустойчивости как свойства личности, необходимого для продуктивной деятельности, а также особенности стрессоустойчивости старшеклассников. Предоставлен количественный и качественный анализ результатов изучения стрессоустойчивости старшеклассников на этапе констатирующего эксперимента. Описана развивающая программа развития стрессоустойчивости старшеклассников средствами метафорических карт, реализуемая на этапе формирующего эксперимента. Проведен контрольный этап эксперимента, где доказана эффективность разработанной программы.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, старшеклассники, развитие стрессоустойчивости, метафорические карты, обучение.

Lubov' Nikolaevna Ershova

Kirov

Elena Alekseevna Kuvaldina

Kirov

Developing high school students' stress tolerance through metaphorical maps

In modern conditions, the problem of stress resistance requires special attention in the work of a teacher-psychologist due to the increased level of stressful situations in students. This article presents the results of a study of high school students' stress tolerance using metaphorical maps. The article contains a theoretical justification of the relevance of the research, a practical justification of metaphorical maps as a tool of a teacher-psychologist, and the possibility of their use in correctional and developmental work. The paper considers the phenomenon of stress tolerance as a personality property necessary for productive activity, as well as the features of high school students' stress tolerance. A quantitative and qualitative analysis of the results of studying the stress resistance of high school students at the stage of the ascertaining experiment is provided. A developmental program for developing high school students' stress tolerance by means of metaphorical maps, implemented at the stage of a formative experiment, is described. A control stage of the experiment was conducted, where the effectiveness of the developed program was proved.

Keywords: stress tolerance, high school students, stress tolerance development, metaphorical maps, training.

Проблема стрессоустойчивости старшеклассников в настоящее время является основополагающей в профилактической работе психолога-педагога в образовательной организации. Период юности сопровождается психологическими, физиологическими и социальными изменениями, при том, что у старшеклассников появляются новые жизненные задачи, связанные с дальнейшим самоопределением. Поэтому развитие стрессоустойчивости – это залог психического здоровья и неременный источник стабильности, она поможет продуктивно и плодотворно работать, успешно сдать экзамены и самосовершенствоваться. Одним из современных психологических инструментов являются

метафорические карты, которые имеют ряд возможностей для развития стрессоустойчивости. В процессе работы с метафорическими картами мы можем прояснить и осознать актуальные состояния, компенсировать внутреннее сопротивление, обратившись к ситуации через метафору, помочь в активизации ресурсов личности, способствовать возникновению инсайта и побудить личность к самопознанию, взглянув на проблему «со стороны». Для организации развивающей работы мы изучили также практические и методические аспекты использования метафорических ассоциативных карт. В работах Н.В. Дмитриевой и Н.В. Буравцевой описаны возможности использования метафорических карт в коррекционной работе. Авторы утверждают, что использова-

ние метафорических карт позволяет создать атмосферу безопасности и доверия, которая помогает проявиться креативности и улучшает коммуникации с окружающими. Выбранная карта может ассоциироваться у старшеклассника с наиболее актуальным переживанием, событием, воспоминанием. С помощью карт можно находить метафоричные образы решений, способствующие запуску внутренних процессов восстановления и выхода из сложившихся ситуаций [2].

Д.Г. Трунов отмечал, что метафоричность позволяет воспринимать проблему на расстоянии, что помогает снизить сопротивление старшеклассников, позволяя обойти психологические защиты. Поэтому можно говорить о происходящем не связывая ситуацию с собой, придумывать истории о героях и исследовать их проблемы. Таким образом, это поможет найти выход из сложившейся ситуации [6].

Феномен стрессоустойчивости изучался в работах В.А. Бодрова, который определял ее особенности через наличие у человека мотивации и целенаправленного поведения, активизацию ресурсов личности в сложной ситуации [1].

Б.Х. Варданян считал, что стрессоустойчивость – свойство личности, которое в эмоциональной ситуации обеспечивает взаимодействие всех компонентов психической деятельности: когнитивного, волевого и эмоционального. За счет этого обеспечивается успешное выполнение деятельности [3].

В работах М.Г. Евсеевой определялись особенности стрессоустойчивости старшеклассников, где особое место занимает развитие экзаменационной стрессоустойчивости. Для успешного развития старшеклассников необходимо обучить навыкам поведения в стрессовых ситуациях, обучить управлять ими [4].

Н.А. Кебина отмечает, что период юности сопровождается резкой сменой внутренней позиции старшеклассника, обращенность в будущее становится основной направленностью личности. Выбор

профессии, самоопределение личности, обретение идентичности – это центральная деятельность школьника. И, именно, эти аспекты нередко сопровождаются стрессом, тревожностью. Автор также отмечает, что еще один важный элемент стресса – период сдачи выпускных экзаменов, где экзаменационный стресс становится психотравмирующим фактором для школьников [5].

Изучив практические и теоретические аспекты развития стрессоустойчивости старшеклассников, мы выяснили, что во многих образовательных организациях уделяется недостаточно внимания психологическому сопровождению старшеклассников и организации работы по развитию стрессоустойчивости, а поскольку феномен тесно связан с психологическим здоровьем учащихся, недостаточный уровень стрессоустойчивости может отразиться на результатах единого государственного экзамена. Таким образом, вышеизложенные аспекты формируют актуальность исследования.

Цель исследования: разработка и апробация программы по развитию стрессоустойчивости старшеклассников средствами метафорических карт.

Методологический аппарат включает в себя теоретические методы исследования (анализ, синтез, обобщение психологических исследований по проблеме стрессоустойчивости) и эмпирические методы исследования (тестирование) и методы математической статистики.

Экспериментальной базой исследования стало Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №16 г. Кирова, учащиеся 11-х классов, в количестве 51 человека.

На констатирующем этапе эксперимента мы использовали методику «Прогноз-2» В.Ю. Рыбникова. Данные представлены в процентах для более наглядного изображения результатов (Рис. 1).

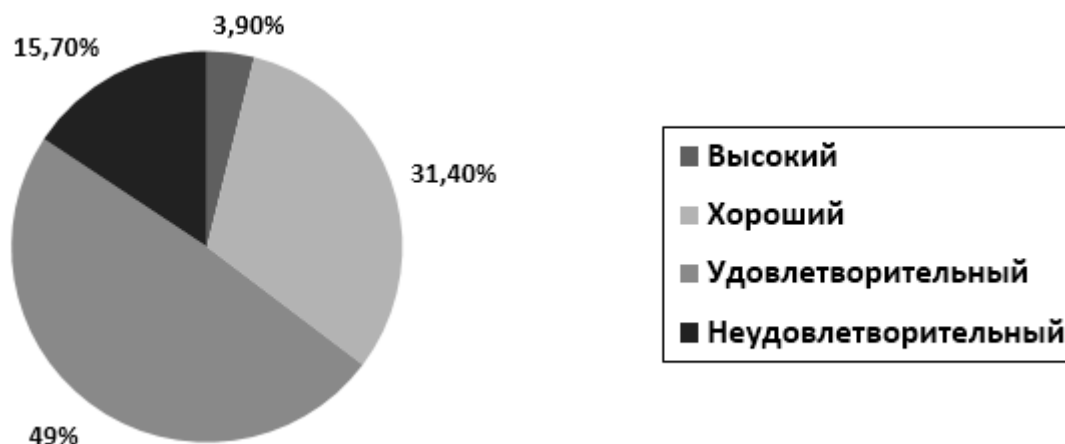


Рис. 1. Распределение стрессоустойчивости старшеклассников по методике В. Ю. Рыбникова

По результатам проведения методики на констатирующем этапе эксперимента можно сделать следующие выводы: больше половины старшеклассников имеют удовлетворительный и неудовлетворительный уровни стрессоустойчивости. Результаты свидетельствуют о том, что старшеклассникам трудно приспособиться к экстремальным ситуациям, в силу возраста они не обучены навыкам конструктивного поведения при стрессе. Такое поведение в предэкзаменационный период достаточно критично для старшеклассников, поскольку это может отразиться на итогах экзаменов. Именно поэтому важная задача реализации развивающей программы на формирующем этапе эксперимента состояла в формировании навыков поведения в стрессовых ситуациях, их использовании, развитии эмоциональной и поведенческой саморегуляции и активизации ресурсов личности. Для развития данных характеристик мы использовали метафорические ассоциативные карты.

В развивающую программу мы включили несколько блоков для развития стрессоустойчивости старшеклассников, в каждый блок были включены упражнения с использованием метафорических карт. В процессе реализации были использованы такие колоды, как: «Хранительницы сада», «Я и все-все-все», «Эмоции и чувства», «Метафора мужской идентичности», «Saga», «Сокровищница жизненных сил».

Программа состоит из 5 блоков, включающих 13 тренинговых занятий. Каждое занятие включает в себя работу с метафорическими ассоциативными картами. В первом блоке «Стресс и методы его преодоления», старшеклассники расширили знания о феномене стресса. Метафорические карты здесь играли вспомогательную роль, как инструмент психолога, они помогли старшеклассникам найти ассоциации стресса, свои личные стрессогенные факторы. Ресурсная колода «Сокровищница жизненных сил» помогла найти ресурс для преодоления стрессовых ситуаций, найти плюсы в них. В данном блоке мы определили для каждого участника главные факторы стресса, с которыми старшеклассники будут учиться справляться на следующих этапах работы.

Во втором блоке «Саморегуляция» мы помогали старшеклассникам обучиться способам поведенческой и эмоциональной саморегуляции. Мы использовали колоды «Эмоции и чувства» для описания участниками своих эмоций в стрессовой ситуации, «Метафора мужской идентичности» для определения тех поведенческих реакций, с которыми сложно справиться. В конце всех занятий использовались также и ресурсные колоды для того, чтобы определить внутренние ресурсы личности. В перерывах между занятиями проводились индивидуальные консультации психолога в профилактических целях, поскольку у части группы имелся неудовлетворительный уровень стрессо-

устойчивости. Блок закончился тем, что учащиеся смогли найти собственные методы саморегуляции и оперировать ими в повседневной жизни.

Блок 3 «Модели конструктивного поведения» состоял из введения старшеклассников в типичные стрессовые ситуации. Перед старшеклассниками стояла важная задача – найти правильный путь поведения в этих ситуациях с целью минимальных эмоциональных потерь. Для проведения работы мы использовали упражнения с метафорическими картами «Оптический прицел» и «Ящик пандоры». Метафорические карты помогли участникам открыть новый взгляд на решение проблемы, они начали проявлять взаимовыручку и сочувствие друг к другу, что способствовало развитию эмпатии. По итогам проведения данного блока все старшеклассники смогли выйти из стрессовых ситуаций и поделиться успехами преодоления стресса в повседневной жизни.

Блок 4 «Позитивное мышление». В этом блоке использовались упражнения с метафорическими картами для поиска позитивных аспектов жизни. Это поможет в дальнейшем более успешно активизировать все ресурсы личности и смотреть на проблемы намного проще. Мы использовали колоду «Я и все-все-все», которая помогла найти очень много собственных возможностей для старшеклассников и осознать многие жизненные ценности.

Блок 5 «Ресурсы личности» состоял из упражнений для активизации ресурсов личности. В этом блоке использовались только ресурсные колоды. Мы помогли старшеклассникам более осознанно посмотреть на мир и разобраться в том, как использовать свои личностные ресурсы. Продуктивность деятельности участников увеличилась, а коммуникации в классном коллективе стали более успешными.

Участвуя в реализации развивающей программы, старшеклассники узнали, что такое стресс, как преодолевать стрессовые ситуации и как в них себя вести. Научились управлять своими эмоциями и поведением, что является хорошим показателем развития саморегуляции. Мы помогли сформировать у старшеклассников модели конструктивного поведения в стрессовых ситуациях и отработали техники позитивного мышления, активизировали ресурсы личности.

По окончании формирующего эксперимента мы провели повторную диагностику по методике «Прогноз-2» В. Ю. Рыбникова. Сравнительные результаты на констатирующем и контрольном этапе эксперимента представлены на Рисунке 2. Анализируя данные после проведения развивающей программы по развитию стрессоустойчивости мы отмечаем повышение уровня стрессоустойчивости старшеклассников в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Уровень стрессоустойчивости старшеклассников в экспериментальной группе стал более высоким.

Для доказательства достоверности результатов исследования мы использовали расчеты по U-критерию Манна-Уитни.

Таким образом, мы получаем $U_{кр} = 31$ при $p = 0,05$ и $U_{кр} = 64$ при $p = 0,01$

При U-эмпирическом (56) в сопоставлении с уровнем значимости ($p \leq 0,04$) подтверждаются ста-

тистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группой по методике «Прогноз-2» В. Ю. Рыбникова.

Различия в уровне стрессоустойчивости в контрольной и экспериментальной группе по методике «Прогноз-2» В. Ю. Рыбникова, представлены на рисунке 2.

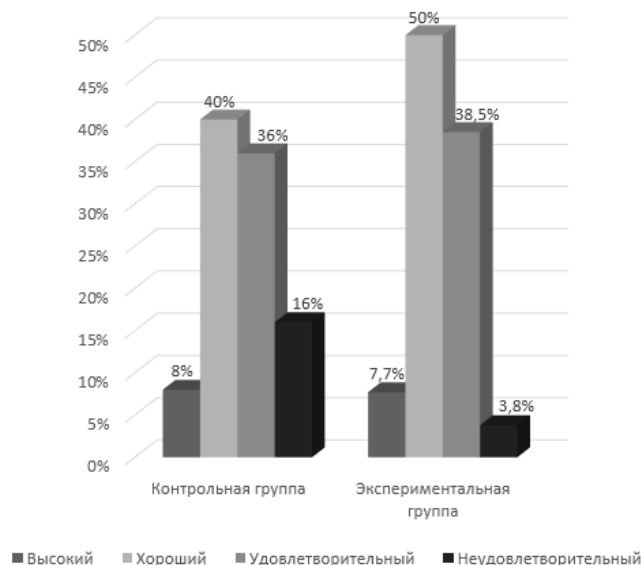


Рис. 2. Различия в уровне нервно-психической устойчивости в контрольной и экспериментальной группе

Таким образом, анализируя психолого-педагогические исследования по проблеме стрессоустойчивости, мы выяснили, что стрессоустойчивость – это свойство личности, характеризующееся тем, что в эмоциональной ситуации между всеми компонентами психической деятельности обеспечивается гармоничное взаимодействие и, исходя из этого, обеспечивается успешное выполнение деятельности. В процессе экспериментальной работы мы осу-

ществили диагностику стрессоустойчивости личности, реализовали развивающую программу. С помощью метафорических карт участники программы расширили знания о феномене стресса, развили поведенческую и эмоциональную саморегуляцию, освоили модели конструктивного поведения в стрессовой ситуации. У старшеклассников было сформировано позитивное мышление и активизированы внутренние ресурсы личности средствами метафорических карт.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса [Текст] / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2004. – 352 с.
2. Варданян, Б.Х. Эмоциональная устойчивость [Текст] / Б.Х. Варданян. – М. : Наука, 2008. – 380 с.
3. Дмитриева, Н.В. Принципы и способы использования ассоциативных карт в психологии и психотерапии [Текст] / Н.В. Дмитриева, Н.В. Буравцова. – Кемерово, 2019. – 198 с.
4. Евсеева, М.Г. Психическая деятельность старшеклассников в период подготовки к Единому государственному экзамену [Текст] / М.Г. Евсеева. – М., 2015. – 198 с.
5. Кебина, Н.А. Смыслообразующие основы жизни личности в динамичном обществе. Молодежь в современном мире: тенденции и перспективы [Текст] / Н.А. Кебина. – М. : Просвещение, 2019. – 334 с.
6. Трунов, Д.Т. Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме [Текст] / Д.Т. Трунов. – М. : МГУ, 2018. – 89 с.

REFERENCES

1. Bodrov V.A. Problema preodolenija stressa [Stress management problem]. Moscow: PER SJe, 2004. 352 p.
2. Vardanjan B.H. Jemocional'naja ustojchivost' [Emotional stability]. Moscow: Nauka, 2008. 380 p.
3. Dmitrieva N.V., Buravcova N.V. Principy i sposoby ispol'zovanija asociativnyh kart v psihologii i psihoterapii [Principles and methods of using associative cards in psychology and psychotherapy]. Kemerovo, 2019. 198 p.
4. Evseeva M.G. Psihicheskaja dejatel'nost' starsheklassnikov v period podgotovki k Edinomu gosudarstvennomu jekzaminu [Mental activity of high school students in preparation for the Unified State Exam]. Moscow, 2015. 198 p.
5. Kebina N.A. Smysloobrazujushhie osnovy zhizni lichnosti v dinamicnom obshhestve. Molodezh' v sovremennom mire: tendencii i perspektivy [The sense-forming foundations of a person's life in a dynamic society. Youth in the modern world: trends and prospects]. Moscow: Prosveshhenie, 2019. 334 p.
6. Trunov D.T. Sindrom sgoranija: pozitivnyj podhod k probleme [Combustion Syndrome: A Positive Approach to the Problem]. Moscow: MGU, 2018. 89 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.Н. Ершова, студент факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: kufeld08@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-2580-0904.

Е.А. Кувалдина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11530@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-2186-6754.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.N. Ershova, Student of the School of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: kufeld08@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-2580-0904.

E.A. Kuvaldina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11530@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-2186-6754.

УДК 376.1

Мария Андреевна Романюк

г. Киров

Елена Алексеевна Кувалдина

г. Киров

**Исследование коррекции личностной тревожности
воспитанников школы-интерната**

В статье рассмотрены и кратко описаны причины становления и закрепления личностной тревожности у воспитанников школы-интерната. В статье установлен возраст, в котором личностная тревожность становится устойчивым личностным образованием. Приведены основные проявления личностной тревожности у младших подростков, к которым относится низкая самооценка, боязнь неудач, проблем, а так же трудности в межличностных взаимоотношениях. Исследуются, выявленные нами направления и условия, способствующие эффективной работе по коррекции личностной тревожности. В статье приводятся результаты экспериментальной работы, подтверждающие возможность преодоления личностной тревожности у детей-сирот путем проведения коррекционно-развивающих упражнений. Кратко описана программа, реализованная на формирующем этапе эксперимента данной коррекционной работы с младшими подростками. Статистический анализ результатов подтвердил эффективность проведенной психокоррекционной работы.

Ключевые слова: личностная тревожность, воспитанники, школа-интернат, младшие подростки, коррекционная работа.

Maria Andreevna Romanuk

Kirov

Elena Alekseevna Kuvaldina

Kirov

The study of personal anxiety correction in boarding school pupils

The article considers and briefly describes the reasons for the formation and consolidation of personal anxiety in boarding school students. The article sets the age at which personal anxiety becomes a stable personal education. The article presents the main manifestations of personal anxiety in younger adolescents, which include low self-esteem, fear of failure, problems, as well as difficulties in interpersonal relationships. The directions and conditions identified by us that contribute to effective work on the correction of personal anxiety are investigated. The article presents the results of experimental work confirming the possibility of overcoming personal anxiety in orphaned children by conducting corrective and developmental exercises. The program implemented at the formative stage of the experiment of this correctional work with younger teenagers is briefly described. Statistical analysis of the results confirmed the effectiveness of the psychocorrection work.

Keywords: personal anxiety, pupils, boarding school, younger adolescents, correctional work.

Одной из важных воспитательных задач современного общества является забота о личности, развитии и социализации детей-сирот, так как количество детей-сирот, попавших под надзор в детские исправительные учреждения, с каждым годом не становится меньше.

Проблема возникновения и укрепления тревожности у воспитанников школ-интернатов связана с неудовлетворением как возрастных, так и других потребностей ребенка, потому что фундаментальные качества личности, обеспечивающие психологическую устойчивость, позитивные нравственные ориентации, жизнеспособность и целе-

устремленность, формируются и закладываются в детстве в условиях родительской любви. Беспокойство и тревога заложены у каждого человека, они передаются от матери к ребенку и могут стать причинами нарушений в межличностных взаимоотношениях и возникновении проблем в формировании позитивных качеств его личности.

В концепции Ф. Б. Березина, тревожность как свойство человека приходит в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфической социальной ситуации, и как индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и

интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его в восприятии жизненных трудностей [1].

Устойчивым личностным образованием тревожность становится к подростковому возрасту, так как именно в этот период она начинает опосредоваться Я-концепцией ребенка, становясь собственным личностным свойством [2]. На этом этапе формируются и начинают закрепляться устойчивые формы поведения, черты характера и способы эмоционального реагирования. Так же подростковый возраст полон переживаний, трудностей, кризисов, и комплексов, поэтому к основным проявлениям личностной тревожности у младших подростков относится низкая самооценка, боязнь неудач, проблем, а так же трудности в межличностных взаимоотношениях [4].

Основной причиной тревожности в младшем подростковом возрасте является внутренний конфликт и повышенная чувствительность (сензитивность). Но многое зависит от способов общения с ребенком родителей, либо лиц их заменяющих, так как именно это может способствовать развитию тревожной личности.

Нами были выделены основные направления психологической коррекционной работы с младшими подростками:

1. Психологическое просвещение взрослых, окружающих ребенка.

2. Непосредственная работа с подростками, которую мы можем представить в виде трех составляющих:

1) обучение приемам и методам овладения тревожностью. К ним относятся упражнения по овладению собственным состоянием. Сюда входят упражнения, направленные на управление дыханием, тонусом мышц, движением, мысленными образами со словесным воздействием;

2) формирование необходимых навыков, умений, знаний, способствующих повышению результативности деятельности, созданию «запаса прочности». Сюда входит формирование навыков, умений и знаний по межличностным взаимодействиям, конфликтным ситуациям, а так же умения справляться со своими проблемами и трудностями, выработка конструктивных способов поведения в трудных для ребенка ситуациях, работа по обеспечению соответствующей психологической атмосферы, способствующей развитию у младшего подростка чувства защищенности, межличностной надежности;

3) перестройка особенностей личности, прежде всего, самооценки (укрепление уверенности в себе, развитие самооценки и представления о себе, забота о личностном росте).

Мы выяснили, что для коррекции личностной тревожности воспитанников школ-интернатов будет благоприятна творческая, коммуникативная деятельность в групповой форме в виде тренинга, в котором создана теплая эмоциональная атмосфера.

Общение с воспитанниками при коррекционной работе должно носить поддерживающий характер, так как дети переживают неопределенность социального статуса, нуждаются в потребности достижений, избегании неудач в деятельности и во взаимоотношениях [5]. Повышению эффективности данного процесса служит применение ролевых игр, создание ситуаций, моделирующих жизненные случаи, а так же использование техник, требующих самостоятельной деятельности. Эффективно используются элементы арт-терапии в работе по коррекции личностной тревожности младших подростков, которые направлены не только на коррекцию, но и на реабилитацию психологического здоровья детей, сохранение их эмоционального равновесия, развития творческого потенциала [3]. Все эти особенности нами были учтены при разработке и реализации программы по коррекции личностной тревожности у младших подростков школы-интерната, которая была апробирована на формирующем этапе эксперимента.

Экспериментальной базой исследования являлось Кировское областное государственное общеобразовательное бюджетное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом-школа для детей-сирот с. Великорецкое Юрьянского района Кировской области». В экспериментальной работе принимали участие воспитанники младшего подросткового возраста (12-13 лет) в количестве 17 человек.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать программу по коррекции личностной тревожности у младших подростков школы-интерната.

Экспериментальная работа осуществлялась в несколько этапов. Констатирующий этап включал подбор методик для диагностики личностной тревожности у воспитанников младшего подросткового возраста. Для этого нами были использованы методики: «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан и «Шкала личностной и ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина.

По данным констатирующего этапа по методике «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан в группе 12% детей имеют низкий уровень личностной тревожности, 35% – средний уровень личностной тревожности, 53% – имеют высокий уровень личностной тревожности. Это говорит о том, что младшие подростки с низким уровнем личностной тревожности в трудностях и эмоциогенных ситуациях не теряют эмоциональное равновесие, воспринимают и переносят их адекватно. При среднем уровне личностной тревожности дети теряют эмоциональное равновесие только в тех случаях, которые являются для них сложными. С высоким уровнем личностной тревожности воспитанники ставят завышенные требования к себе и окружающим, а так же ищут одобрение со стороны. По методике «Выявление личностной и ситуативной тревожно-

сти» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина в группе 6% детей имеют низкий уровень личностной тревожности, 12% – средний уровень личностной тревожности, 82% детей – имеют высокий уровень личностной тревожности. Это означает, что дети с высоким уровнем личностной тревожности в жизненных ситуациях ощущают чувство тревоги, все воспринимают как угрозу своему физическому и психологическому благополучию. Младшие подростки со средним уровнем личностной тревожности чувствуют себя комфортно, сохраняют эмоциональное равновесие и работоспособность в тех ситуациях, к которым они успели адаптироваться. С низким уровнем личностной тревожности воспитанники воспринимают и переносят трудности, эмоциогенные ситуации адекватно, не теряя эмоционального равновесия.

На формирующем этапе проходила обработка полученных результатов по выбранным методикам, разработка программы коррекционной работы и ее реализация. В программу были включены 4 блока. Целью первого блока было формирование осознания младшими подростками важности познания себя. Второй блок «Познаем себя» включал занятия, направленные на формирование: положительного отношения к себе и окружающим, положительного отношения к своим качествам личности, адекватной самооценки, внутренней готовности к принятию ответственности за свой выбор при

решении жизненных проблем, а так же направлены на обучение младших подростков умению различать проявление чувств и эмоций. Третий блок «Общение» был направлен на формирование культуры межличностных отношений младших подростков и обучению их технике активного слушания. Заключительный блок «Конфликт», целями которого было формирование умений эффективного поведения в конфликтных ситуациях, обучение вербальным и невербальным формам выражения уверенного поведения и обучение адекватно воспринимать критику со стороны окружающих. Вся программа состояла из 11 занятий и проводилась по 1-2 раза в неделю (по 45 минут). Коррекционная работа реализовывалась с помощью социального педагога. Так же проводились консультации с работниками школы-интерната (педагогами и воспитателями). На контрольном этапе нами была осуществлена психологическая диагностика с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе эксперимента.

После проведения формирующего этапа эксперимента по методике «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан количество подростков с низким уровнем тревожности увеличилось на 17%, снизилось количество подростков на низком уровне на 30% и увеличилось количество подростков на среднем уровне личностной тревожности на 12% (Рис. 1).



Рис. 1. Динамика распределения респондентов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента по уровню личностной тревожности по методике «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан.

По методике «Шкала личностной и ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина после формирующего эксперимента на контрольном этапе было выявлено, что количество подростков на среднем уровне тревожности увеличилось на 11%, на низком уровне увеличилось на 6%, а на высоком уровне сократилось на 17% детей (Рис. 2).

Экспериментальная работа имела свое значение и способствовала снижению уровня личностной тревожности у младших подростков школы-интерната. Для подтверждения достоверности по-

лученных результатов и оценки качества разработанной программы, был использован T – критерий Вилкоксона. С помощью данного критерия можно сопоставить показатели измеренных на одной и той же выборке в двух разных условиях. Данная обработка по обоим методикам на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показала, что результаты диагностики имеют не случайные различия. Расположение рассчитанных коэффициентов на лучах значимости по обоим методикам попадают в зону значимости.



Рис. 2. Динамика распределения респондентов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента по уровню личностной тревожности по методике Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина.

Исходя из вышесказанного, контрольный этап экспериментальной работы, а также последовавший за ним сравнительный анализ результатов экспериментальной группы на контрольном и констатирующем этапах, использование методов математической статистики определили достоверность полученных результатов и положительную динамику существенных качественных изменений в снижении уровня личностной тревожности у младших подростков школы-интерната.

Таким образом, разработанная нами программа по коррекции личностной тревожности у младших подростков школы-интерната является эффективной. Исходя из этого, можно сделать вывод, что для коррекции личностной тревожности у воспитанников школ-интернатов, необходимо осуществлять все направления психологической коррекционной работы, которая состоит из: психологического просвещения взрослых, окружающих ребенка и непосредственной работы

с подростком, содержащей обучение воспитанников приемам и методам овладения тревожностью, развитие у них позитивной самооценки и адекватного представления о себе, обучение умениям межличностного взаимодействия, преодолению конфликтных ситуаций. Так же для коррекции личностной тревожности у воспитанников школ-интернатов наиболее эффективна работа в групповой форме в виде тренинга, упражнения в которой направлены на формирование знаний, умений и навыков справляться со своими проблемами и трудностями, а так же освоению конструктивных способов поведения в трудных ситуациях. Так же положительное значение в работе имеет использование ситуаций, моделирующих жизненные случаи, а так же упражнения, направленные на коррекцию основных проявлений личностной тревожности младших подростков: низкой самооценки, боязни неудач, проблем, трудностей в межличностных взаимоотношениях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Березин, Ф.Б. Тревога и адаптационные механизмы [Текст] / Ф.Б. Березин // Тревога и тревожность : хрестоматия / сост. В.М. Астапов. – СПб. : Пер Сэ, 2008. – С. 129-137.
2. Немов, Р.С. Психодиагностика: введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики [Текст] / Р.С. Немов. – М., 1999. – 269 с.
3. Малышко, И.Ю. Профилактико-коррекционная работа по снижению уровня тревожности подростков в условиях детского дома [Электронный ресурс] / И.Ю. Малышко, В.А. Борисейко // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2015. – Т. 26. – С. 191-195. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95323.htm>. – 05.05.2020.
4. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности [Текст] / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 11-17.
5. Яковлева, О.В. Коррекция ситуативной и личностной тревожности у подростков [Электронный ресурс] / О.В. Яковлева // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2011. – № 11 (54). – С. 133-135. – Режим доступа: <http://www.gramota.net/materials/1/2011/11/44.html>. – 05.05.2020.

REFERENCES

1. Berezin F.B. Trevoга i adaptacionnyye mehanizmy [Anxiety and adaptive mechanisms]. Astapov V.M. (ed.) *Trevoга i trevozhnost'*: hrestomatija [Anxiety]. St. Petersburg: Per Sje, 2008, pp. 129-137.
2. Nemov R.S. Psihodiagnostika: vvvedenie v nauchnoe psihologicheskoe issledovanie s jelementami matematicheskoy statistiki [Psychodiagnosis: introduction to scientific psychological research with elements of mathematical statistics]. Moscow, 1999. 269 p.

3. Malyshko I.Ju., Borisejko V.A. Profilaktiko-korrekcionnaja rabota po snizheniju urovnja trevozhnosti podrostkov v uslovijah detskogo doma [Elektronnyi resurs] [Preventive and corrective work to reduce the level of anxiety in adolescents in an orphanage]. *Koncept: nauch.-metod. jelektron. zhurn. [Concept]*, 2015, vol. 26, pp. 191-195. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95323.htm> (Accessed 05.05.2020).
4. Prihozhan A.M. Prichiny, profilaktika i preodolenie trevozhnosti [Causes, prevention and overcoming anxiety]. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1998, no. 2, pp. 11-17.
5. Jakovleva O.V. Korrekcija situativnoj i lichnostnoj trevozhnosti u podrostkov [Elektronnyi resurs] [Correction of situational and personal anxiety in adolescents]. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija. № 11 (54) [Almanac of modern science and education. No. 11 (54)]*. Tambov: Gramota, 2011, pp. 133-135. URL: <http://www.gramota.net/materials/1/2011/11/44.html> (Accessed 05.05.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.А. Романюк, студент факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: romanukmaria2016@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6404-2873.

Е.А. Кувалдина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11530@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-2186-6754.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.A. Romanyuk, Student of the School of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: romanukmaria2016@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6404-2873.

E.A. Kuvaldina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11530@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-2186-6754.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PHILOLOGICAL SCIENCES

УДК 811

Александра Викторовна Гарас

г. Омск

Наталья Николаевна Евтугова

г. Омск

Языковые особенности речи персонажей российских современных мультфильмов в аспекте ее перевода на немецкий язык (на примере мультфильма «Маша и медведь»)

В статье рассматриваются языковые особенности речи персонажей детских российских мультфильмов на примере популярного мультипликационного сериала «Маша и медведь». Интерес для исследования представляет так называемая детская речь главной героини мультфильма Маши, единственного говорящего персонажа и ее языковые особенности, включающие в себя прецедентные феномены, культурно маркированный юмор и различные отклонения от нормы языка на разных уровнях. Данный мультфильм получил известность и признание и за рубежом, в частности в Германии. Таким образом, вторым важным аспектом данного исследования является рассмотрение способов перевода речи из мультфильма «Маша и медведь» на немецкий язык, поскольку в связи с различием культурного фона, многие реалии и выражения, представленные в мультсериале, требуют значительных преобразований при переводе.

Ключевые слова: мультфильм, способы перевода, языковые особенности, переводческие трансформации, аудиовизуальный перевод.

Aleksandra Viktorovna Garas

Omsk

Natalia Nikolaevna Evtugova

Omsk

Language features of the speech of characters in Russian modern cartoons in the aspect of its translation into German (on the example of the cartoon «Masha and the bear»)

The article considers the language peculiarities of the speech of the characters of children's Russian cartoon on the example of the popular cartoon series "Masha and the bear." Of interest for the study is the so-called children's speech of the main character of the cartoon Masha, the only speaking character and her language features, including precedent phenomena, culturally marked humor and various deviations from the norm of language at different levels. This cartoon became famous and recognized abroad, in particular in Germany. Thus, the second important aspect of this study is to consider how to translate speech from the cartoon "Masha and Bear" into German, because due to the difference in cultural background, many realities and expressions presented in the cartoon series require significant transformation in translation.

Keywords: cartoon, the ways of translation of linguistic features, translation transformations, audio-visual translation.

Невероятно популярный российский мультфильм, собирающий сотни миллионов просмотров под каждой серией, «Маша и медведь» обрел поклонников не только на родине, но и за рубежом. Сейчас Маша уже говорит на 25 языках и вещается в более ста странах мира. Такая популярность может показаться редким феноменом. Мультфильм буквально пропитан русской культурой: огороды, самовары, да и сама Маша, собственно, одета в русский платочек и сарафан. Каждая серия изобилует яркими и смешными выражениями, понятными только носителю русской культуры. Интересным и актуальным может быть рассмотрение и анализ речевых особенностей главного персонажа данного мультфильма, чем так привлекает Маша взрослого и маленького зрителя, а также стоит рассмотреть способы перевода детской речи на немецкий язык в рамках аудиовизуального перевода.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты данной работы могут быть использованы для дальнейшего изучения темы, в преподавании практического курса перевода, его аудиовизуального аспекта.

Цель исследования – выявить языковые средства объективации детской речи в мультфильме «Маша и медведь», а также способы перевода данной речи на немецкий язык и проанализировать степень адекватности данного перевода.

В исследовании применялись следующие методы и исследовательские приемы: метод сплошной выборки, описательный метод, дефиниционный анализ, контекстуальный анализ.

Материалом исследования послужили около 50 эпизодов, что составляет приблизительно 350 минут мультсериала, переведенного на немецкий язык для трансляции по телевидению в Германии.

Из этого выбрано более 300 текстовых извлечений речи главной героини мультфильма.

Темой аудиовизуального перевода и его проблематикой занимается множество лингвистов. В рамках данного исследования ключевую роль играет один из важнейших принципов аудиовизуального перевода, предложенный Юджином Найдой – принцип «динамической эквивалентности». На основе работ Ю. Найды другой известный отечественный лингвист А.В. Козуляев констатирует следующее: «... в случае динамической эквивалентности переводчиком осуществляется подбор наиболее точного варианта исходной единицы коммуникации в языке перевода с точки зрения воздействия на эмоции и поведение реципиента. Динамическая эквивалентность основана на принципе эквивалентного эффекта, т.е. связь между переведенным сообщением и его получателем должна быть такой же, как и между исходным сообщением и его получателями.» [2, С.8]. Более того автор приходит к заключению, что качество аудиовизуального перевода зависит напрямую от объема трансформаций в переводе.

Еще одной актуальной теорией для понимания данного исследования является теория Катарини Райс и Ханса Фермеера – скопос [5]. Слово «skopos» с греческого языка переводится как «цель». Суть данной теории заключается в том, что перевод являясь видом практической деятельности, обязательно имеет определенную цель коммуникации, задаваемую отправителем перевода. От достижения данной цели напрямую зависит успешность перевода. Таким образом, целью перевода мультипликационного произведения может являться передача поучительной составляющей, сохранение комичности, сохранение легкости восприятия определенной возрастной группой.

Следующим аспектом аудиовизуального перевода является непосредственно его вид. А.В. Козуляев предлагает перевод для закадрового озвучивания, перевод для двухмерного и трехмерного субтитрирования, перевод под полный дубляж. В данном исследовании будет рассмотрен перевод под полный дубляж. При переводе под полный дубляж или дублировании (dubbing) аудиовизуального произведения производится полная замена иностранной речи на переводящий язык. Это является важным аспектом для переводчика, поскольку такой вид аудиовизуального перевода добавляет еще одну задачу – укладку в губы персонажей на экране. Реплики и выражения перевода должны совпадать с артикуляцией героев произведения. В результате укладки многие слова могут заменяться близкими по смыслу, реплики могут меняться местами или даже опускаться.

Интерес представляет статья С.А. Скороходько и М.А. Коган «Мультипликационный фильм как переводческая проблема», в которой авторы рассматривают особенности перевода мультфильмов и

делают один из ключевых для данного исследования выводов о том, что перед переводчиком стоит задача «адекватно воссоздать культурный фон оригинала (исторические и культурные события, морально-этические воззрения и т.п.). Нередко культурно маркированным оказывается юмор. Особого внимания требуют реалии, имена собственные и другие прецедентные феномены, которые могут быть незнакомы получателю перевода.» [4, С.94].

Таким образом, в основные проблемы перевода мультипликационной продукции входит: строгая необходимость учета возрастных, ментальных, психологических и культурных особенностей реципиента, проблема адаптации юмора оригинала, необходимость соотносить визуальную и звуковую составляющую аудиовизуального текста.

Рассмотрим на конкретном примере особенности перевода детской мультипликационной продукции и определим способы перевода и трансформации, которые были использованы официальными переводчиками популярной франшизы «Маша и Медведь». Для начала следует обозначить, что в мультсериале единственным говорящим персонажем является Маша, девочка, которая однажды заблудилась в лесу и оказалась дома у медведя (Мишка). Девочка очень активная, веселая, любит пошалить. Остальными персонажами являются лесные звери, с которыми Маша проводит время, и которые терпят ее выходки, но все же по-своему любят ее.

Выведем особенности ее речи. Во-первых, Маша – ребенок в возрасте 4-6 лет, как утверждают создатели мультфильма. Отсюда следует, что речь у нее детская. В ней присутствуют грамматические и фонетические ошибки (иди прятайся, пинины, может уже познакомимся уже и т.д.), большое количество диминутивов (мишка, зайчик, мобильничек, добренькое утро, какой симптоненький и т.д.), просторечная и разговорная лексика (скукотень, чё, чёто и т.д.). Более того, авторы очень активно используют эти особенности для создания комического эффекта.

Во-вторых, Маша – русский ребенок, она использует множество прецедентных фраз, ссылается на или цитирует известные русские фильмы и песни, выражения и крылатые фразы. Более того, прецедентные высказывания могут встречаться в измененном виде. Например, «Пять минут, полет нормальный», «Земля в иллюминаторе», «На границе тучи ходят хмуро», «Палка ... палка, огуречик, точка, точка, запятая, получился... медвежонок» и т.д. Все это используется авторами для создания комического эффекта.

Еще одним аспектом являются уникальные каламбуры, игра слов. Некоторые из них даже стали цитироваться поклонниками мультфильма (Я такая скорая на помощь, Ох, и заварила я кашу). Ниже в таблице 1 можно увидеть статистические данные по выявленным языковым особенностям речи главной героини мультфильма Маши.

Языковые особенности речи главного персонажа мультфильма «Маша и медведь»

Особенности речи Маши	Пример	Количество
Диминутивы	Мишка	Более 300
Грамматические ошибки	Прятайся	64
Просторечная лексика	Скукотень	142
Аллюзии	Земля в иллюминаторе	27
Фонетические особенности (редукция, синкопа, апокопа ...)	Щас	211
Каламбур	Я такая скорая на помощь	43

Как же этот мультфильм смог покорить иностранцев? Конечно же не обошлось без работы переводчиков. На немецкий язык мультсериал был переведен в 2013 году, когда детский телеканал KiKA купил права на показ в Германии. Студия «Анимаккорд», создатели русскоязычной Маши, утверждают, что более 40% немецких детей в возрасте от 3 до 9 лет знакомы с героями мультфильма.

Вторая задача данного исследования выявить способы перевода речи главной героини мультфильма с русского языка на немецкий язык. Удалось ли переводчикам сохранить юмор и оригинальную подачу «Маши и Медведя»?

Для обеспечения адаптации исходного текста к нормам языка перевода переводчику необходимо использовать определенные трансформации – «многочисленные и качественно разнообразные межязыковые преобразования...», которые должен уметь выполнять переводчик «...с тем, чтобы текст перевода с максимально возможной полнотой передавал всю информацию, заключенную в исходном тексте, при строгом соблюдении норм ПЯ.» [1, С. 190]. Существуют разные подходы к классификации переводческих трансформаций, однако самой общепризнанной в отечественной теории перевода принято считать классификацию В.Н. Комиссарова. В своем учебнике по теории перевода автор предлагает следующее: «Основные типы лексических трансформаций, применяемых в процессе перевода с участием различных исходных и переводящих языков, включают следующие переводческие приемы: переводческое транскрибирование и транслитерацию, калькирование и лексико-семантические замены (конкретизацию, генерализацию, модуляцию). К наиболее распространенным грамматическим трансформациям принадлежат: синтаксическое уподобление (дословный перевод), членение предложения, объединение предложений, грамматические замены (формы слова, части речи или члена предложения). К комплексным лексико-грамматическим трансформациям относятся антонимический перевод, экспликация (описательный перевод) и компенсация.» [2, С. 172].

Однако, следует уточнить, что далеко не всегда в переводческой практике какая-либо трансформация применяется в чистом виде. Чаще всего переводчику приходится комбинировать разные способы перевода, чтобы добиться эквивалентного и адекватного результата.

Для исследования будет взят официальный перевод мультфильма, транслируемый в Германии. Дубляж был выполнен компанией Berliner Synchron AG. Сценарий был переведен немецким актером, синхронистом Райнером Герлахом. Итак, давайте рассмотрим некоторые наиболее показательные примеры перевода и разберем решение переводчика в той или иной ситуации.

Несмотря на то, что саму Машу, а конкретнее, ее имя, переводчики преобразовывать не стали, хотя в оригинальной немецкой сказке, лежащей в основе идеи мультфильма «Маша и три медведя», девочку называют «Goldlöckchen» - златовласка. При переводе имени был использован простой прием транскрипции, хотя такое женское имя, а именно его сокращенная форма, не распространено в Германии. Ее лесного друга – медведя, однако, перевели совсем не так, как в оригинале. Во всех сериях Маша называет его ласково Миша или Мишка, но никогда не зовет его медведем. Имея в языке диминутив слова *der Bär* (медведь) – *das Bärchen* (мишка; суффикс – *-chen* в немецком языке является уменьшительно-ласкательным), переводчики решили заменить диминутив нейтральной лексикой и оставить медведя медведем, поэтому немецкая Маша зовет Мишку строго – *Bär* (медведь). Оправдать это удачной синхронизацией артикуляции и звука не получится, поскольку и в слове «мишка» и в слове «*Bärchen*» два слога, в отличие от односложного «*Bär*». Вполне возможно, что переводчики использовали не текст оригинала, а его перевод на английский язык, где «мишка» переведен как «*bear*» в следствии отсутствия диминутива в английском. Такой вывод позволяют сделать надписи в мультфильме, выполненные на английском языке. Например, в серии «Сладкая жизнь» медведь собирается на рыбалку и смотрит на часы, на циферблате которых все на английском языке. Для более качественной работы немецкие переводчики могли пользоваться и русскоязычными и англоязычными вариантами. Вторая версия заключается в том, что диминутивы не так распространены в Германии, и маленькие дети в своей речи их не используют, за исключением обозначения маленького размера объекта или детеныша животного. Диминутивы «зайчик», «тортик», «комочек» и т.д., были тоже по всей видимости переведены по этому принципу.

В Машинной речи встречаются также диминутивы прилагательных, которые тоже переводятся нейтрально. Например, «чѐ-нибудь сладенькое» перевели как «etwas süßes», что дословно значит «что-то сладкое». Произошла нейтрализация как просторечного разговорного «чѐ-нибудь», так и диминутивного прилагательного. Приведу еще один пример. По сюжету Маша видит панду – дальнего родственника Мишки, и говорит: «Ой, какой симпотненький!». Слово «симпотненький» является диминутивом слова «симпотный», что в свою очередь является сленгом от слова «симпатичный». Это высказывание было переведено при помощи компенсации: «Was für ein hübsches Bärchen!» – «Какой симпатичный медвежонок!». То есть за невозможностью смягчить прилагательное, диминутив перенесли на медведя. В другой серии Маша увидела мобильный телефон и сказала: «О! Мобильничек!». Это так же диминутив сленга. Вероятно, с целью попадания в артикуляцию, переводчики провели модуляцию – смысловое развитие, и фраза зазвучала как «Was für ein hübsches Handy!» – «Какой симпатичный мобильный телефон!».

Грамматические ошибки, необходимые для создания комического эффекта, в большинстве своем опускаются. Когда Маша и Миша играли в прятки, она сказала медведю о том, что сейчас его очередь прятаться: «Иди прятайся!». Использована неправильная грамматическая форма повелительного наклонения глагола «прятаться». Отразить в немецком это достаточно тяжело, поскольку вместо нужного комического эффекта может возникнуть только непонимание. Переводчики использовали в данном случае модуляцию: «Jetzt bist du dran!» – «Сейчас твоя очередь!».

В немецком языке строго фиксированный порядок слов, инверсия является своего рода показателем экспрессивности высказывания. Так, Машино восклицание «Скукотень!» было переведено как «Ist das langweilig!». Такой порядок слов характерен для вопросительного предложения в немецком языке. Использование такого рода инверсии является разговорным способом добавления выразительности предложению, разговорное русское слово заменили соответствующим аналогом. Способ перевода – грамматическая замена существительного прилагательным. Еще одно разговорное выражение «Что ты дрыхнешь как сурок?! Просыпайся!» было переведено при помощи компенсации: «Der Bär schläft hier schon wieder! Immer musst du schlafen!» - «Медведь тут снова спит! Все время надо тебе спать!». Мы видим нейтральное первое предложение с небольшим усилением экспрессивности в слове «schon» и инверсию во втором предложении, которая указывает на эмоциональность высказывания. В оригинале первое предложение имеет очень яркую стилистическую окраску, в переводе акцент пере-

ставили во второе предложение, где была возможна инверсия. Тем не менее, учитывая, что в немецком есть разговорное слово «ratzen», которое имеет значение «крепко и долго спать».

Уникальные Машинные перлы, в большинстве своем основанные на игре слов, переводятся преимущественно также нейтрально. В одной из серий Мишка притворился больным, Маша решила осмотреть его и прописала ему «постельный лежим». Эта фраза фигурировала на протяжении всей серии трижды, и немецкие переводчики решили ее максимально нейтрализовать. Вот что вышло: 1. «Нужен ... постельный лежим!» – «Das einzige, was dir helfen wird, ist Bettruhe.» («Единственное, что тебе поможет, постельный режим.») 2. «Лежим не нарушал?» – «Bist du etwa aufgestanden?» («Ты вставал?») 3. «Самый, самый постельный лежим!» – «Du must im Bett bleiben!» («Ты должен оставаться в постели!»). Здесь мы наблюдаем смысловое развитие, то есть модуляцию, и опущение игры слов.

В другой серии Маша играет в шахматы с Мишкой и его другом и выигрывает все партии после хода конем. В русской версии Маша называет коня «пони» и перед каждым ходом говорит: «Скачи, скачи, мой пончик!». «Пончик» – диминутив от слова «пони», которого не существует. Поскольку Маша – ребенок, она сама образовала это слово, создав непосильную задачу для переводчиков, которые в очередной раз опустили игру слов и воспользовались нейтральной лексикой. В немецком варианте фраза звучит как «Lauf, lauf, mein kleines Pony!», что дословно значит «Беги, беги, мой маленький пони!».

В знаменитой серии «С волками жить...» Маша играла в доктора и лечила волков, которые жили в старой машине скорой помощи. Сев за руль этого транспортного средства Маша воскликнула: «Ух, я такая скорая на помощь!». Передать игру слов и сохранить комичность переводчикам как всегда не удалось. На немецком фраза звучит как: «Ta – tu – ta – ta, die Rettungswagen ist da!», что дословно значит: «Та – ту – та – та, карета скорой помощи здесь!». Мы наблюдаем имитацию sireны, зарифмованную со словом «da» – «здесь».

В серии «Новая метла» Маша не может победить зайца в хоккей. Вскоре она находит метлу в кустах и решает использовать ее вместо клюшки: «Щас мы всех сметём!». В данном примере используется игра слов на двух значениях слова «смести» – смести мусор метлой и смести в значении победить, устранить. В очередной раз игра слов опускается, переводческая модуляция и добавление экспрессивности инверсией: «Damit werde ich sicher gewinnen!», дословно «С этим я точно выиграю». После победы Маша довольно заявляет: «Эх, как я его смела!» – «Ich habe ihn einfach weggefegt!», дословно «Я его просто смела!». Наконец-то мы видим сохраненную игру слов в немецком переводе. Глагол «wegfegen»

переводится с немецкого как «сметать» и как «подсекать». То есть, подобран верный лексический эквивалент.

Интересно также то, что в мультсериале присутствуют отсылки на русские песни, прецедентные высказывания и многое другое. В одной из серий Маша пытается догнать зайца, который украл морковь с огорода. Она кричит ему: «Врешь, не уйдешь!». Это прецедентное высказывание появилось в произведении Л.Н. Толстого «Хаджи-Мурат», но получило свою известность благодаря фильму «Чапаев» 1934 года. Перевели это как «Anhalten, klauen ist verboten!» – «Стоять, воровать запрещено!». Произошла переводческая модуляция. В другом случае переводчики подобрали лексический эквивалент. Маша рисует медведя: «Палка ... палка, огуречик, точка, точка, запятая, получился...медвежонок, медвежонок!» – «Pünktchen, Pünktchen, Strich – fertig ist das Bärgesicht!», что дословно значит «Точечка, точечка, черта – готова морда медведя». Здесь наблюдаем сохранение смысла и формы подачи выражения.

В некоторых случаях мы наблюдаем достаточно уместную модуляцию, связанную прежде всего с фонетическим аспектом и верной укладкой в губы. Таким образом, в эпизоде «До весны не будить!», голодная Маша просит поесть и кричит: «Кашу, кашу, кашу, кашу!». В немецком языке существует слово «каша» – der Brei или die Grütze. Второй вариант перевода укладывается в артикуляцию, но скорее всего, многочисленное восклицание слова «Grütze» в виду отсутствия падежа, покажется немцу неуместным и непонятным. Поэтому переводчики удачно провели модуляцию, то есть смысловое развитие, и заменили «кашу» на «Hunger», что значит голод. Это также можно трактовать как интертекстуальное включение, поскольку в немецком языке существует детская песня «Wir haben Hunger, Hunger, Hunger ...», в которой дети поют о том, что они голодны.

Также переводчики официальной версии удачно подобрали эквивалент в немецком языке к детской считалочке, которая обычно произносится водящим в игре в прятки. «Я считаю до пяти, не могу до десяти; раз, два, три, четыре, пять - я иду искать!». Немецкая Маша говорит: «Eins, zwei, drei, vier Eckstein, alles muss versteckt sein. Hinter mir und vor der mir gilt es nicht – eins, zwei, drei es ist vorbei!». Полный эквивалент, такая же традиционная считалочка, где совмещается отчет до начала поиска спрятавшихся игроков и детский стишок. Таким же образом известная всем детям фраза «Кто не спрятался, я не виновата!», произносимая водящим перед началом поиска, была переведена полным лексическим эквивален-

том, такой же устоявшейся в немецком языке фразой «Versteckt oder nicht – ich komme!», что буквально значит «Спрятался или нет, я иду».

В одной из самых популярных серий мультсериала «Маша + каша», Маша решает сама приготовить кашу по своему фирменному рецепту. Но, переборщив с ингредиентами, она получает невообразимое количество готового продукта. Само название серии перевели «Das „Mascha-Speziale“», что буквально значит «Машино особенное (блюдо)». В начале серии, решив приготовить свой вариант традиционного завтрака, Маша говорит: «Не-не-не, я и вкуснее накашеварю, ага!». Здесь мы наблюдаем игру слов, построенную на том, что сам глагол «кашеварить» означает быть кашеваром (согласно толковому словарю русского языка. Д.Н. Ушакова), кашевар – повар в воинской части или в рабочей артели (согласно толковому словарю русского языка. Д.Н. Ушакова). Со временем, слово «кашеварить» стало использоваться в повседневной жизни, и стало означать «варить, кухарничать». Игра слов заключается в использовании однокоренного к «каше» слова со значением «варить». Конечно же, переводчикам не удалось сохранить каламбур. «Nein, nein, ich mach' uns das Mascha Speziale!» – заявляет немецкоговорящая Маша, что буквально значит: «Нет, нет, я сделаю нам особенное блюдо от Маши». Переводчики использовали смысловое развитие в данном случае, полностью заменив слова, но сохранив смысл высказывания. В конце этой же серии снова голодная Маша вынуждена снова есть свою кашу, поскольку она приготовила ее в очень больших объемах, и Мишка показывает ей запасы каши, которыми заставлена вся кухня медведя. Маша вздыхает: «Ох, и заварила я кашу...». Очередная игра слов, построенная на совмещении прямого и переносного смысла высказывания (заварить кашу в значении затеять сложное и хлопотливое дело). В немецкой версии мультфильма эта фраза звучит следующим образом «Das Mascha Speziale werden wir noch ewig essen müssen», буквально «Машино особенное блюдо мы должны будем есть вечно». Полная потеря игры слов, комичности, просто констатация факта. Непонятно, почему переводчики опустили юмор и уникальность в этих высказываниях. Действительно, найти подходящий аналог фразеологизмов в немецком тяжело, но весь концепт серии завязан на мотивах немецкой сказки братьев Grimm «Сладкая каша», нет сомнения, что эта сказка известна многим детям в Германии, и переводчики могли сделать какие-то ссылки на эту сказку в случае отсутствия аналога оригинальной игры слов.

Способы перевода речи главного персонажа мультфильма «Маша и медведь»

Способ перевода	Пример	Количество
Грамматическая замена	Скукотень.– Ist das langweilig.	12
Модуляция	Врешь, не уйдешь! - Anhalten, klauen ist verboten!	29
Нейтральная лексика	Мишка – der Bär	249
Лексический эквивалент	Эх, как я его смела! - Ich habe ihn einfach weggefegt!	8
Компенсация	Что ты дрыхнешь как сурок?! Просыпайся! - Der Bär schläft hier schon wieder! Immer musst du schlafen!	6
Генерализация	Ух, я такая скорая на помощь! - Та – tu –ta – ta, die Rettungswagen ist da!	19

Примеров уникальных случаев для перевода в мультсериале «Маша и Медведь» действительно много. Несмотря на то, что слов в сериях не много, они всегда очень яркие, разговорные, комические, перевод которых может составить непосильную задачу даже для опытного переводчика. Детская речь разных стран мира значительно различается ввиду разных языковых особенностей грамматической системы и лексического состава. Речь русского ребенка типично характеризуется значительным количеством диминутивов, грамматическими и лексическими ошибками в том числе и в интертекстуальных включениях, просторечной лексикой, а также определенными фонетическими особенностями. Подобрать адекватный эквивалент, не потеряв смысл, стиль и подачу текста – непросто. Важно учитывать также фоновые знания реципиента и культурные особенности стран. Стоит ли утвер-

ждать, что официальные переводчики плохо справились со своей работой? Мы видим, что во многих случаях утерян юмор, экспрессия выражена в слабой форме, отсутствуют яркие и запоминающиеся фразы, которые сделали мультфильм популярным в России не только среди детей, но и среди взрослых. Чаще всего переводчики использовали нейтральную лексику или производили модуляцию, реже – слабо выраженную компенсацию. Более подробная статистика по используемым способам перевода приведена в таблице 2. Чем это обусловлено, мы можем только предполагать. Возможно, перевод выполнялся с английского, возможно была затребована высокая скорость перевода. Вполне вероятно, что такая нейтральность обусловлена нейтральностью повседневного немецкого языка и отсутствием привычки выражать яркие эмоции в языке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) [Текст] / Л.С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Козуляев, А.В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках Школы аудиовизуального перевода [Текст] / А.В. Козуляев // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – № 3 (13). – С. 3-24.
3. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) [Текст] / В.Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 254 с.
4. Скороходько, С.А. Мультипликационный фильм как переводческая проблема [Электронный ресурс] / С.А. Скороходько, М.А. Коган // Мировая литература на перекрестке культур и цивилизаций. – 2015. – № 2 (10). – С. 90-96. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/multiplikatsionnyy-film-kak-perevodcheskaya-problema>.
5. Reiss, K. Grundlegung einer allgemeinen Translations-theorie [Text] / K. Reiss, H.J. Vermeer. – Tübingen, 1984. – 253 p.

REFERENCES

1. Barhudarov L.S. Jazyk i perevod (Voprosy obshhej i chastnoj teorii perevoda) [Language and translation (Questions of general and particular theory of translation)]. Moscow: Mezhdunarodnye otnoshenija, 1975. 240 p.
2. Kozuljaev A.V. Obuchenie dinamicheski jekvivalentnomu perevodu audiovizual'nyh proizvedenij: opyt razrabotki i osvoenija innovacionnyh metodik v ramkah Shkoly audiovizual'nogo perevoda [Training in dynamically equivalent translation of audiovisual works: developmental experience in developmental techniques.]. Vestnik PNIPIU. Problemy jazykoznanija i pedagogiki [PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin], 2015, no. 3 (13), pp. 3-24.
3. Komissarov V.N. Teorija perevoda (lingvisticheskie aspekty) [Translation Theory (linguistic aspects)]. Moscow: Vysshaja shkola, 1990. 254 p.
4. Skorohod'ko S.A., Kogan M.A. Multiplikacionnyj fil'm kak perevodcheskaja problema [Elektronnyi resurs] [Cartoon as a translation problem]. Mirovaja literatura na perekrest'e kul'tur i civilizacij [World literature at the crossroads of cultures and civilizations], 2015, no. 2 (10), pp. 90-96. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multiplikatsionnyy-film-kak-perevodcheskaya-problema>.
5. Reiss K., Vermeer H.J. Grundlegung einer allgemeinen Translations-theorie. Tübingen, 1984. 253 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.В. Гарас, студент факультета иностранных языков, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского», г. Омск, Россия, e-mail: avgaras13@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2492-4868.

Н.Н. Евтугова, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских языков и культур, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского», г. Омск, Россия, e-mail: natane2005@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2238-4653.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.V. Garas, Student of the Foreign Languages Department, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, e-mail: avgaras13@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2492-4868.

N.N. Evtugova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Romano-Germanic Languages and Cultures, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, e-mail: natane2005@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2238-4653.

УДК 80

Ольга Сергеевна Камышева
г. Шадринск

**Функции музыкальных метафор (на материале стихотворения
Е. Рыжовой «Ветер. Концерт ля-минор»)**

Проблематика статьи связана с исследованием функций метафор в художественной литературе. Были впервые выделены функции, присущие музыкальной метафоре. Материалом исследования послужило небольшое стихотворение Е. Рыжовой «Ветер. Концерт ля-минор». В данном поэтическом произведении проанализирована развернутая метафорическая модель «Осенний город – музыкальный концерт». Использовался метод контекстуального анализа. В результате исследования были выявлены основные функции: кодирующая, когнитивная (моделирующая), образная, прагматическая (эмотивная, побудительная), эстетическая, текстообразующая. При этом было обнаружено, что их важным аспектом становится взаимодействие и взаимоусиление, что позволяет музыкальной метафоре произвести наиболее сильный эффект на читателя.

Ключевые слова: музыкальная метафора, функция метафоры, метафорическая модель.

Olga Sergeyevna Kamysheva
Shadrinsk

**Functions of musical metaphors (based on the material of
E. Ryzhova's poem "Wind. Concerto in A Minor")**

The problems of the article are connected with the study of the functions of metaphors in fiction. The functions of the musical metaphor were first identified. The study material was a small poem by E. Ryzhova "Wind. Concerto in A minor". In this poetic work the detailed metaphorical model "Autumn City – Musical Concert" is analyzed. The method of contextual analysis is used. As a result of the study, the main functions were identified: coding, cognitive (modeling), figurative, pragmatic (emotive, incentive), aesthetic, text-forming. At the same time, it was found that interaction and mutual reinforcement become their important aspect, which allows the musical metaphor to produce the most powerful effect on the reader.

Keywords: musical metaphor, metaphor function, metaphorical model.

Введение

Многие ученые занимались изучением функций метафор (Н.Д. Арутюнова [1], В.Г. Гак [3], В.Н. Телия [3], В.К. Харченко [4], А.П. Чудинов [5; 6]). Предложено несколько классификаций и типологий. При этом, ни одна из них до сих пор не является общепризнанной. Это можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, определение роли метафоры в том или ином виде дискурса является довольно субъективным, и отчасти зависит от понимания самой сущности метафоры. Во-вторых, функции метафоры напрямую зависят от стилистических особенностей текста и специфики самой метафоры.

В данной статье впервые предпринимается попытка определить основные функции, присущие

музыкальной метафоре в поэтическом тексте. Для этого рассмотрено и проанализировано стихотворение Е. Рыжовой «Ветер. Концерт ля-минор» [2].

Таким образом, цель исследования – изучить и выделить основные функции музыкальной метафоры на материале стихотворения Е. Рыжовой «Ветер. Концерт ля-минор».

Задачи исследования:

1. Проанализировать развернутую музыкальную метафору в поэтическом произведении Е. Рыжовой «Ветер. Концерт ля-минор».

2. Выявить и объяснить функции, которые наиболее применимы к музыкальной метафоре в данном стихотворении.

Практическая значимость данной статьи обусловлена тем, что полученные результаты могут

быть использованы при разработке лекционных и практических курсов по стилистике и лингвокультурологии.

Исследовательская часть

В самом названии поэтического произведения «Ветер. Концерт ля-минор» содержится метафора: стихотворение уподобляется музыкальной пьесе, в которой «исполнителем» является природное явление. Данная метафора в сжатом виде передает основную мысль стихотворения, привлекая внимание читателя. Следовательно, можно выделить кодирующую функцию метафоры.

Развернутую метафору в данном поэтическом произведении можно рассмотреть с точки зрения когнитивной лингвистики. В этом случае метафора представлена как способ категоризации мира: человек мыслит метафорами и «создает при помощи метафор свой мир, в котором живет» [5, С.3]. В результате, на унылый осенний пейзаж проецируется сфера-источник «Музыкальный концерт»: ветер, как источник звука, одновременно поет и исполняет музыку, телеграфные провода становятся метафорически струнами музыкального инструмента, привокзальная площадь напоминает поэтически оперный театр, а прохожие – зрителей. Ср.:

Сверху Ветер кликает народ, / пробует голос, берет аккорд, / тронув струну телеграфной линии, – / не проходите, пожалуйста, мимо! / Интеллигенты, снимите шляпы – / здесь перед вами почти Шаляпин! / Голос его безупречней кристалла, / а привокзальная площадь – Ла Скала.

Таким образом, можно выделить коррелятивную метафорическую модель «Осенний город – музыкальный концерт», что позволяет говорить о когнитивной функции метафоры и ее моделирующей разновидности [6, С.59-60].

К когнитивной функции близка образная [1], которая позволяет преодолеть стереотипность в языке и представить новое видение того или иного явления. В результате, перед читателем возникает необычная авторская картина мира.

Полагаем, что музыкальной метафоре также свойственна прагматическая функция и, в частности, ее эмотивная разновидность [6, С.63-64]. Ветер, подобно настоящему артисту, «старается» петь изо всех сил, но «публика», в роли которой выступают прохожие, игнорирует его. Он, метафорически тяжело переживая, терпит провал. Такой оригинальный метафорический образ не может не вызвать сочувствие и определенный душевный отклик у читателя. Ср.:

Публика ежится, спины горбатит, / думает только о мягких кроватях, / об одеялах и жарких каминах, / каждый мечтает о чае с малиной. / По одному, с напускной неохотой, / люди ныряют в рукав подворотни. / Слепит глаза неоновый свет – / Ветер поет, а зрителя нет... / После концерта

в унылых кулисах / он уничтожен, раздавлен, освистан... / С горя напился и горе постиг, / лег в оркестровую яму и стих.

Другая разновидность прагматической функции – побудительная (или апеллятивная). Она проявляется в том, чтобы побудить к восприятию информации, оказать воздействие на интеллектуальную или эмоционально-волевыми сторонами психики читателя. Музыкальная метафора наделяет прохладную и ветреную погоду положительной коннотацией, призывая людей уловить в неприятном пейзаже прекрасное. Ср.:

«Браво!» кричите, дарите букеты – / эти последние прелести лета...

Одна из основных функций метафор в художественном тексте – эстетическая. Ее сущность заключается в способности доставить адресату эстетическое удовольствие. Для музыкальной метафоры эта функция оказывается чрезвычайно важной. Имена известных музыкантов (*Шаляпин, Моцарт, Бах, Бетховен*), музыкальная терминология (*ля минор, аккорд, концерт, репертуар*), лексические единицы темы «Концерт» (*Ла Скала, «браво», зрители, оркестровая яма, освистан, кулисы*), вплетаясь в метафорическую канву, украшают стихотворение. Ср.:

Музыка Моцарта, Баха, Бетховена – / репертуар для души очарованной.

Метафорическая модель «Осенний город – музыкальный концерт» развивается на протяжении всего стихотворения, обеспечивая связность и целостность текста. В этом случае метафора становится неким стержнем произведения, что позволяет говорить об ее текстообразующей функции.

Заключение

При анализе поэтического произведения Е. Рыжовой «Ветер. Концерт ля-минор» была выделена основная метафорическая модель «Осенний город – музыкальный концерт». При исследовании данной метафоры были обнаружены следующие функции: кодирующая, когнитивная (моделирующая), образная, прагматическая (эмотивная, побудительная), эстетическая, текстообразующая. При этом, полагаем, что подобные функции музыкальной метафоры действуют не изолированно, они находятся в отношениях взаимосоуплотнения и взаимоиנדукции, что позволяет метафоре произвести наибольшее воздействие на адресата.

Как было отмечено в начале статьи, исследование функций метафор имеет ряд особенностей, что позволяет представить подобное изучение крайне субъективным. Можно выделить и другие функции музыкальных метафор на материале художественных произведений других авторов, что является темой для новых лингвистических исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Арутюнова, Н.Д. Метафора и дискурс [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М. : Прогресс, 1990. – С. 5-33.
2. Ветер. Концерт ля-минор [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://webplus.info/getres.php?CardsSectionWishes=308&wish=3344#read>. – 12.05.2020.
3. Метафора в языке и тексте [Текст] / В.Г. Гак, В.Н. Телия, Е.М. Вольф [и др.] ; отв. ред. В.Н. Телия ; АН СССР, Ин-т языкознания. – М. : Наука, 1988. – 174 с.
4. Харченко, В.К. Функции метафоры [Текст] / В.К. Харченко. – Воронеж : Либроком, 2016. – 104 с.
5. Чудинов, А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000) [Текст] / А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.
6. Чудинов, А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации [Текст] : монография / А.П. Чудинов. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2003. – 248 с.

REFERENCES

1. Arutjunova N.D. Metafora i diskurs [[Metaphor and discourse]. *Teorija metafori [Theory of metaphor]*. Moscow: Progress, 1990, pp. 5-33.
2. Veter. Koncert lja-minor [Elektronnyi resurs] [Wind. Concerto in A minor]. URL: <https://webplus.info/getres.php?CardsSectionWishes=308&wish=3344#read> (Accessed 12.05.2020).
3. Gak V.G., et al. Metafora v jazyke i tekste [Metaphor in language and text]. Telija V.N. (ed.). Moscow: Nauka, 1988. 174 p.
4. Narchenko V.K. Funkcii metafori [Functions of a metaphor]. Voronezh: Librokom, 2016. 104 p.
5. Chudinov A.P. Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoi metafori (1991-2000) [Russia in a metaphorical mirror: a cognitive study of political metaphor (1991-2000)]. Ekaterinburg, 2001. 238 p.
6. Chudinov A.P. Metaforicheskaja mozaika v sovremennoj politicheskoi kommunikacii: monografija [Metaphorical mosaic in modern political communication]. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2003. 248 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, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

УДК 821.161.1

Сергей Анатольевич Никаноров
г. Шадринск

Энциклопедическая зона концепта «Женщина» в творчестве Ф.М. Достоевского

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме концепта. Цель исследования – выявление и описание некоторых особенностей энциклопедической зоны концепта «Женщина» в произведениях Ф.М. Достоевского. На основании анализа произведений Ф.М. Достоевского устанавливается, что концепт «Женщина» в идиолекте отличается от его вербализации в общезыковой картине мира. В работе достаточно подробно представлены особенности именно энциклопедической зоны, так как, по мнению автора, обозначенная зона – одна из самых «разветвлённых» (широко представленных) у писателя. Анализируя богатый фактологический материал, автор приходит к выводу, что исследование энциклопедической зоны во многом углубляет содержание концепта «Женщина» в идиолекте Ф.М. Достоевского.

Ключевые слова: концепт, энциклопедическая зона концепта, идиолект, языковая картина мира.

Sergey Anatolievich Nikanorov
Shadrinsk

Encyclopedia zone of the concept "Woman" in the works of F.M. Dostoevsky

The article is devoted to the urgent problem of the concept. The purpose of the research is to identify and describe some features of the encyclopedic zone of the concept "Woman" in the works of F. M. Dostoevsky. Based on the analysis of the works of F. M. Dostoevsky, it is established that the concept of "Woman" in the idiolect differs from its verbalization in the general language picture of the world. The paper presents in detail the features of the encyclopedic zone, since, according to the author, the designated zone is one of the most "branched" (widely represented) in the writer. Analyzing the rich factual material, the author concludes that the study of the encyclopedic zone largely deepens on the content of the concept of "Woman" in the idiolect of F. M. Dostoevsky.

Keywords: concept, encyclopedic zone of the concept, idiolect, language picture of the world.

Женщина, видишь ли, это такой предмет, что, сколько ты ни изучай ее, всё будет совершенно новое.

Л.Н. Толстой

На рубеже XX-XXI веков в лингвистике наблюдается переход к антропоцентрической парадигме. В языкознании она характеризуется тем, что язык нельзя понять и объяснить без связи с его создателем и пользователем [10, С. 6], то есть языковые явления рассматриваются и анализируются в тесной связи с человеком, его мышлением, мировосприятием, культурой и познавательной деятельностью.

«Идиолект [от греч. *idios* – свой, своеобразный, особый и (диа)лект] – совокупность формальных и стилистических особенностей, свойственных речи отдельного носителя данного языка» [14, С.144]; идиолект понимается как авторское отражение мира и особая языковая система индивида, поэтому является закономерным обращением исследователей к идиолекту писателей.

Концепт является ментальной единицей, ненаблюдаемой; считается, что он актуализируется в слове, которое эксплицирует его. Данное слово получает статус ключевого слова [5, С. 68]. 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. Концепт – «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [17, 4].

Вербализация концепта в тексте представляет собой самостоятельный раздел исследований в когнитивной лингвистике (С.М. Карпенко, О.В. Орлова, Л.Г. Бабенко, О.А. Фещенко, Н.Л. Пушкарева, Л.Н. Чурилина, Е.З. Киреева, М.В. Маршина, Е.А. Мензаирова, Ю.А. Карташова, Н.Б. Подвигина, В.В. Колесникова и др.). В тексте и семантическое, и ассоциативное поле могут стать средством анализа концепта. В первом случае речь идёт об индивидуальном концепте, во втором – о коллективном.

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 миро-

ощущения, 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.

Структура концепта в понимании многих исследователей неоднородна. Мы выяснили, что мнения об основных компонентах концепта отличаются неоднозначностью.

В.И. Карасик различает в структуре концепта образно-перцептивный компонент, понятийный компонент и ценностную составляющую (оценку) [9, С.118]. Представители Воронежской школы вместо ценностного слоя выделяют интерпретационное поле, поясняя это тем, что оно включает не только оценивание концепта, но и интерпретирует основное информационное содержание концепта, то есть представляет собой определенные выводные знания [12, С. 110]. Мы считаем актуальным помимо ценностной составляющей выделить и информационное содержание концепта.

Интерпретационное поле, как показывают исследования, неоднородно, выделяется несколько зон: энциклопедическая, оценочная, регулятивная, утилитарная, мифологическая, символическая [12, С.23]. Наша работа ставит своей задачей рассмотреть одну из этих зон – энциклопедическую – с целью более подробной характеристики интерпретационного поля концепта «Женщина» в идиолекте Ф.М. Достоевского. Как показывает анализ материала, указанная зона – одна из самых «богатых», «разветвлённых» (широко представленных) у писателя.

Энциклопедическое поле концепта включает в себя «когнитивные признаки, отражающие, прежде всего осмысление собственных, онтологических признаков концептуализируемого явления, отличающих его от сходных предметов и явлений. Энциклопедические признаки – это, прежде всего, родовый признак концептуализируемого явления – указание на общую категорию, к которой относится данное явление» [17, С.6]. «Сюда же входят когнитивные признаки, отражающие связь концепта с бытом и культурой народа: традициями, обычаями, историей, конкретными деятелями литературы и искусства, определенными художественными произведениями, прецедентными текстами и под.» [17, С.7].

Важное место в антропологической лингвистике занимает человек, его языковое представление, особое видение им окружающей действительности, то есть изучается личность носителя языка, которая является объектом исследований многих ученых (А.А. Уфимцева, В.И. Карасик,

Ю.Д. Апресян, Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова). Поскольку категория пола является одной из первичных, естественных характеристик человека, которая во многом определяет когнитивную ориентацию личности, устанавливает систему предпочтений, установок, ценностных (материальных, духовных) ориентиров, в том числе и через язык, внимание лингвистов стали привлекать гендерные концепты и средства их репрезентации (А.В. Артемова, Е.И. Горшко, Е.С. Гриценко, А.В. Кирилина, Н.В. Уфимцева и др.).

Лингвисты не раз обращались к концепту «Женщина», но в большинстве работ внимание к нему определяется сопоставительным аспектом исследования, прежде всего английского и русского языков, например, А.В. Артёмова [2000], Е.Н. Калугина [2008], Н.С. Соловьева [2008] (на материале фразеологии). Психологическому исследованию концепта «Женщина» посвящена работа Л.В. Адониной [2007]. Исследователи отмечают, 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 [3, 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. Есть работы, посвященные жизни и творчеству писателя (И.Ф. Анненский, А.П. Белик, А.Г. Гачева, Г.В. Курляндская, В.К. Кантор, Л.И. Сараскина). В изучении творчества Ф.М. Достоевского можно выделить два основных аспекта: первый аспект изучения принято называть литературоведческим, второй – лингвистическим. Исследователи-литературоведы (Д. Подругина, Л.И. Сараскина, С.М. Соловьев, Р.Н. Поддубная и др.) выделяют специфические черты творчества художника. Многие учёные указывают на одни и те же черты, а именно: философичность (А.В. Попова, Д. Тоомпсон), психологичность (О.Н. Осмоловский, Ю.Г. Кудрявцев, А.М. Мириманян, Ю. Глазов), мифологичность (В.А. Михнюкевич, В.А. Смирнов); сочетание нескольких жанровых разновидностей в одном произведении и т.д. Литературоведы исследуют художественные особенности, систему изобразительных средств, роль портрета, пейзажа, цвета, звука в творчестве Ф.М. Достоевского. 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 ономопозитика Ф.М. Достоевского, вызывает интерес идейно-художественная значимость имен в его произведениях, роль ключевых слов в семантиче-

ской структуре текстов, роль словесного портрета героев (М.С. Альтман, Е.Н. Батурина, А.Л. Беём, 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 изучению творческого наследия Ф.М. Достоевского, говорить об исчерпанности исследования творчества писателя, в том числе его лингвистических особенностей, по нашему мнению, рано.

Говоря о художественном творчестве Ф.М. Достоевского, необходимо отметить особую значимость в нем женских образов. Как и многие его современники, писатель 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. Однако Н.А. Бердяев считает, что женщины Ф.М. Достоевского не имеют своей личной истории – они входят в биографию героев, составляют часть их судьбы [4, С. 90]. Безусловно, женские образы помогают раскрыть мужские, но они отражают и авторский взгляд, позицию художника по отношению к женщине, а 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.

Актуальность темы нашего исследования связана как с ростом интереса ученых к новой антропоцентрической парадигме в языкознании вообще, так и с анализом языковых единиц, репрезентирующих концепт «Женщина», позволяющих выявить своеобразие идиолекта Ф.М. Достоевского в частности, что в итоге углубляет представление об индивидуальной картине мира Ф.М. Достоевского.

При ссылках в квадратных скобках будет указана цифра (номер тома из Полного собрания сочинений и писем Ф.М. Достоевского в 30-ти тт. – Л.: Наука, 1972-1986) и соответствующая страница.

Энциклопедический статус женщины, как показывает исследование, представлен следующими признаками:

1. Выступает в роли жены (741 речевое употребление (далее РУ): *жена, супруга*. Например: *«Когда умерла первая его жена (мать студента*

Покровского), то он вздумал жениться во второй раз и женился на мещанке» [8, Т.1, С. 53]; «...приняв под ручку свою супругу, тот час же отправился с нею в Пассаж» [8, Т.5, С. 180]. Ф.М. Достоевский употребляет и просторечное выражение *мужняя жена* [8, Т.4, С. 116] в значении `замужняя женщина`. В «Зимних заметках о летних впечатлениях», где вообще достаточно иронических выражений, находим французское заимствование *эпузы* – `жены`, `супруги` в явно иронической функции. Например: «отчего ему мерещится, что эпузы все до единой верны до последней крайности» [8, Т.5, С. 75]. Французских замужних женщин писатель называет собирательным именем – *мабишь* (25 РУ): «Мабишь манерна, выломана, вся неестественна, развита весьма плохо, умишки и сердчишки у них птичьи, но зато грациозна» [8, Т.5, С. 93]. Встречается общеизвестное и привычное словоупотребление *настоящая жена* [8, Т.2, С. 45], которое заставляет задуматься о том, какой должна быть жена и соблюдение каких правил делает жену настоящей. Нам видится, что художник говорит о существовании общечеловеческого портрета замужней женщины: в общих чертах, жена – это любящая женщина, которая заботится о муже и детях, вкусно готовит, хранит семейный очаг.

2. Является *невестой* (171 РУ) – в *девушках, невеста*. Например: «Господин Быков, друг и короткий знакомый Анны Федоровны, движимый великодушием, дал за невестой пять тысяч рублей приданого» [8, Т.1, С. 53]. Бывают мужчины, которые «желают жениться и выбирают невесту с денежками» [8, Т.6, С. 203]; мечтают «о великосветской невесте» [8, Т.5, С. 7]. Женщину, которая только что вступила в брак, Ф.М. Достоевский называет *молодой* (5 РУ) и *новобрачной* (4 РУ). Например: «Все захохочут, молодая покраснеет; я с чувством поцелую ее в лоб» [8, Т.5, С. 14]. «Он обратился к новобрачной» [8, Т.5, С. 21].

3. Когнитивный признак *замужняя* (121 РУ): *выдана замуж, венчают, замужество, вышла замуж*. Например: «Она умерла еще в молодых летах, года четыре спустя после замужества» [8, Т.1, С. 53]. Замужество считается переходом женщины в новый социальный статус.

4. Женщина может быть *одинокой* (99 РУ) – *вдова, вдовица*. Вдова – женщина, не вступившая в другой брак после смерти мужа. Например: «Причетник взял вдову под руку, и она, присмирив, потащила к дверям, озираясь на дареные сахарные головы, которые за нею поволок мальчишка» [8, Т.10, С. 121]. На долю некоторых женщин может выпасть это горе и испытание – смерть мужа, и чтобы выразить свое сочувствие, автор пользуется для создания образов такими эпитетами, как *молодая вдова, бедная вдова*.

Указанные признаки отражают стремление каждой женщины быть невестой и женой, желание создать собственную семью.

5. Когнитивные признаки *любовница* (28 РУ), *соперница* (13 РУ), *сожительница* (10 РУ), *питомица* (4 РУ) отражают тот факт, что женщина не имеет никакой собственной жизни и статуса, она является механизмом, исполняющим желания и капризы других. Например: «*сожительницы, дома не будет*» [8, Т.6, С. 145]. См. также: «*Постоянной любовницы не заведу никогда*» [8, Т.6, С. 94]. *Сожительница, приживалка, любовница* – это женщина, у которой нет своего места и собственной роли; это, как правило, женщина без мужа (старая дева или вдова), без денег. Она поставлена в один разряд с предметами домашней обстановки в доме благодетельницы или благодетеля. Например: «*Всё удовольствие его состояло шпынять над всеми этими несчастными питомицами, нахлебницами, ругать их поминутно и на чем свет стоит, хотя те...не смели пред ним пикнуть слова*» [8, Т.5, С. 36].

6. Среди когнитивных признаков концепта «Женщина», относящихся к энциклопедической зоне, ярким является признак *хозяйка* (266 РУ). Например: «*Хозяйка презирает меня, уважения ни от кого нет никакого; недостатки страшнейшие, долги, а в должности, где от своего брата чиновника и прежде мне не было масленицы, – теперь, маточка, и говорить нечего*» [8, Т.1, С. 66]. Следует отметить, что писатель слово *хозяйка* употребляет в двух значениях: 1. `Собственница, владелица`. 2. `Хорошо ведущая свое домашнее хозяйство`. В большей части примеров «хозяйка» выступает во втором лексико-семантическом варианте, так автор обращает внимание на социальную роль женщины, а не подчеркивает её умение вести хозяйство, хотя само слово вызывает ассоциации с кухней, порядком в доме и т.д. В процессе анализа мы выделили признаки, акцентирующие внимание на социальном статусе женщины. Такая характеристика женщины, как *бедная* объективируется следующими когнитивными признаками: *нищая* (20 РУ): «*Баба с ребенком просит милостыню*» [8, Т.6, С. 135]; *босоногая* (4 РУ): «*Всю в лохмотьях, грязную, босую, испитую и избитую: просвечивающее сквозь лохмотья тело ее было в синяках*» [8, Т.6, С. 184]; *грязная* (3 РУ): «*Хоть бы руки вымыла*» [8, Т.2, С. 54]; *голодная* (2 РУ): «*Она была голодная*» [8, Т.6, С. 184]; *замерзшая* (2 РУ): «*Окостенела от холода*» [8, Т.6, С. 122]. Служанку, выполнявшую грязную работу, или просто женщину из низших сословий Ф.М. Достоевский называет *чумичкой* (2 РУ) [8, Т.2, С. 47].

7. Следующие когнитивные признаки мы отнесли к характеристикам высокого социального статуса, отражающие благосостояния женщины или ее профессиональную принадлежность: является *генеральшей* (226 РУ): «*Генеральша была ревнива к своему происхождению*» [8, Т.2, С. 171]. Данная роль может изменить женщину: «*Генеральство сделало ее еще глупей и надменнее*» [8, Т.3, С. 45]; *сударыней* (170 РУ): «*Страдали вы,*

сударыня, в жизни?» [8, Т.10, С. 312]; **барышней** (124 РУ): «Словно как **барышнии** и из нежных» [8, Т.5, С. 73]; **барыней** (108 РУ): «Преданная своему мужу, своим детям и своим добродетелям, **барыня**» [8, Т.6, С. 96]; **княгиней** (90 РУ): «Любопытно увидеть **княгиню** и вообще знатную даму вблизи; должно быть, очень хорошо; я никогда не видал; разве вот так, как теперь, в карету заглянешь» [8, Т.1, С. 120]; **графиней** (49 РУ): «**Графиня**, – вскричал он, – **графиня!**» [8, Т.1, С. 77]; **благородной** (30 РУ): «**Анна Федоровна жила очень хорошо**, богаче, чем бы можно было предполагать; но состояние ее было загадочно, так же, как и ее занятие» [8, Т.1, С. 49]. Номинативная плотность следующих когнитивных признаков тоже достаточно высока. См., например: является **помещицей** (28 РУ): «**Вы помещицей** хотите быть, маточка?» [8, Т.1, С. 147], **купчихой** (21 РУ): «**Пусть уж лучше на купчихе-то женится!**» [8, Т.1, С. 141]; **капитаншей** (19 РУ): «совсем не посещает свою **капитаншу**, хотя втайне и рвется к ней, и даже иногда стонет по ней» [8, Т.8, С. 263]; **мещанкой** (18 РУ): «во второй раз женился на **мещанке**» [8, Т.1, С. 53]; **государыней** (17 РУ): «**Милостивая государыня моя**» [1, С. 97]; **распорядительницей** (9 РУ): «**Приказали вы, душенька**» [8, Т.1, С. 74]; **маркизой** (12 РУ): «**Графини, маркизы, публичные женщины** – все сбилось в одну яростную, полусумасшедшую массу укушенных» [8, Т.13, С. 218]; **полковницей** (8 РУ): «**Помешана на том, что она полковница**» [8, Т.2, С. 40]; чем-либо **владеющей** (7 РУ): «**Ну-с, я вам еще позабыла сказать, что у нас, то есть у бабушки, свой дом**» [8, Т.1, С. 176]; «**Вы прекрасная владицица**» [8, Т.2, С. 57] – эта фраза нам встретилась в произведениях Ф.М. Достоевского 3 раза и всегда на французском языке.

Меньшим количеством средств вербализации представлены признаки **мамзель** (5 РУ): «**И мамзель с ним такая бойкая, востроглазая, такая заманчивая**» [8, Т.2, С. 89]; **бригадирша** (4 РУ): «**А когда надо было правду сказать, ее все-таки сказала не Софья, а бригадирша**» [8, Т.6, С. 169]. Как отмечено в «Энциклопедии сословий, титулов, чинов» (под ред. И.В. Воскресенской) [2009: 43], бригадирши, если и были дворянками, то из провинциальных, поместных; они были женщинами, не имевшими образования, простыми и простодушными; является **виконтессой** (4 РУ): «**Но врывается виконтесса и объявляет...**» [8, Т.2, С. 26]; **баронессой** (3 РУ): «**Баронесса была в шелковом необъятной окружности платье**» [8, Т.5, С. 234]; **жозефиной** (3 РУ): «**Ездил к разным жозефинам**» [4, С. 65]; **прокуроршей** (3 РУ): «**Прокурорша, Анна Николаевна Антипова, заклятой враг Марьи Александровны**» [8, Т.12, С. 42]; **гробовщицей** (2 РУ): «**знакомая мне гробовщица**» [8, Т.4, С. 235]; **камеристкой** (2 РУ): «**только одна ее прехорошенькая камеристка, француженка, была посвя-**

цена во все ее тайны» [8, Т.3, С. 212]; **коллежской секретаршей** (2 РУ): «**Вдруг он услышал, что студент говорит офицеру про процентщицу, Алену Ивановну, коллежскую секретаршу, и сообщает ему ее адрес**» [8, Т.6, С. 186]. Коллежская секретарша – жена или вдова чиновника 10-го класса; является **мадмуазелью** (2 РУ): «...называл **мадмуазель**, неотступно, убедительно...» [8, Т.2, С. 30]; **надворной советницей** (1 РУ): «**Однако же надворная советница, муж служил, ничего почти не оставил, кроме двухсот рублей...**» [8, Т.13, С. 306]. Следует отметить, что по установленным Петром I законам жена числилась в том чине, который имел ее муж. Так, жены имели все права, полагающиеся им по чину мужа. Даже после смерти мужа они сохраняли свою принадлежность к определенному классу и получали пенсионные права в соответствии с этим классом [6, с. 43].

8. В структуре рассматриваемого концепта актуализируются типичные женские занятия. См., например: **гувернантка** (75 РУ): «**Сначала все девицы надо мной смеялись, дразнили меня, сбивали, когда я говорила урок, ципали, когда мы в рядях шли к обеду или к чаю, жаловались на меня ни за что ни про что гувернантке**» [8, Т.1, С. 47]. Для россиян XIX в. гувернантка была обязательной частью образовательной системы, без которой немислимо воспитание интеллигентного человека. Гувернантками были преимущественно женщины, хотя первоначально эту роль выполняли мужчины; **служанка** (68 РУ): «**единственная служанка хозяйкина**» [8, Т.6, С. 54]; **кухарка** (41 РУ): «**Да ещё: у нас недостает блонд и кружева, так вот нужно бы прикупить, потому что господин Быков говорит, что он не хочет, чтобы жена его как кухарка ходила, и что я непременно должна «утереть нос всем помещицам**» [8, Т.1, С. 142]. Согласно толковому словарю, **кухарка** – это «прислуга на кухне, готовящая пищу» [Толковый словарь русского языка под ред. Д.Н. Ушакова 1996, т.1: 819]; **горничная** (27 РУ). Например: «**Пойду куда-нибудь в горничные, в прачки, а здесь не останусь**» [8, Т.1, С. 113]; **прачка** (13 РУ): «**Пойду куда-нибудь в горничные, в прачки**» [8, Т.1, С. 113]. Быть прачкой – это заниматься изнурительным женским трудом. Чтобы добыть средства к существованию, чтобы выжить, приходилось много трудиться как молодым, так и пожилым женщинам; **торговка** (10 РУ): «**она была торговкой**» [8, Т.1, С. 315]; **учительница** (7 РУ): «**Вероятно, это та самая вчерашняя учительница, «дающая уроки из арифметики?»**» [8, Т.13, С. 326]. Профессия учителя в России вплоть до конца XIX века была одной из «мужских» профессий: по материалам переписи 1897 г., в составе работников просвещения насчитывалось 107113 мужчин и 65729 женщин. В конце XIX – начале XX вв. в реестре педагогических должностей наименования занятых обучением и воспитанием женщин использовались наравне с наименования-

ми мужчин, то есть обучением и воспитанием детей занимались учителя/учительницы.

Указанные признаки отражают типичные женские занятия.

Есть и другие виды работ, за которые может взяться женщина: **работница** (13 РУ): «Фекла – наша **работница**, она глуха» [8, Т.1, С. 175]; **процентщица** (8 РУ): «Вдруг он услышал, что студент говорит офицеру про **процентщицу**, Алену Ивановну» [8, Т.5, С. 86]; **сваха** (6 РУ): «В руках у **свахи** был узелок, который она везла напоказ от некоторых новобрачных» [8, Т.5, С. 71]; **кастелянша** (1 РУ): «**Кастелянша**, а не директриса благородного пансиона» [8, Т.6, С. 30]; **пастушка** (1 РУ): «Помню, еще у одной **пастушки** был муж, красивый молодой мужичок» [8, Т.4, С. 209]; **колбасница** (1 РУ): «...**колбасница**, подтверждаешь, что она «вороваль»» [8, Т.6, С. 34]; **кондитерша** (1 РУ): «Как будто ни в одном глазу, он стоял у прилавка, ел пирожки и преспокойно, как добродетельный человек, лобезничал с **немкой-кондитершей**» [8, Т.1, С. 149].

9. В свободное время женщина может чем-нибудь заняться для собственного удовольствия. Практически каждая женщина любит **танцевать** (5 РУ), **петь** (3 РУ): «прекрасно полькирует» [8, Т.2, С. 21], «пела прекрасно» [8, Т.2, С. 55]. Известно, что танец может сформировать женскую грацию, то есть развить умение красиво и легко двигаться, что обычно выражается в любом движении женщины. В рассмотренных нами произведениях Ф.М. Достоевского один раз встретилась лексема «машерочка», так обращались к женщине, «танцующей или прогуливающейся с другой женщиной в одной паре».

Творческое начало долгое время соотносилось лишь с мужчинами, но Ф.М. Достоевский отмечает, что оно есть и в женщине. Эти способности художник подчеркивает когнитивным признаком: **занимается музыкой** (2 РУ) и признаком, отражающим умение сочинять: **поэт** (1 РУ). См., например: «на фортепьянах играют» [8, Т.3, С. 308], «женщина-поэт» [8, Т.2, С. 32]. В конце XIX века начался новый период в истории женского движения в России. Росло количество различных женских обществ и организаций. В то время критика обратила внимание на то, что роль женщины-автора (женщины-поэта) изменилась: она стала «занимать в литературе более видное место, чем когда-либо, не только в количественном отношении, но и в качественном», – как подчеркивал К.Ф. Головин [7, С. 338].

Характерным для этого периода стало расширение проблематики произведений писательниц и их выход за рамки сугубо "женской темы". Женщина-писательница откликнулась на все господствующие в жизни и литературе направления, отразила в своих произведениях все главнейшие настроения, по мнению критика Н. Надеждина [11, С. 290].

10. На наш взгляд, к энциклопедической зоне относятся и такие когнитивные признаки, как: **является модисткой** (2 РУ): «**модистка**» [8, Т.6, С. 171]; **модничает** (4 РУ): «**Изящный вкус, но преимущественно в одном только умении одеваться**» [8, Т.6, С. 234], «...это не мешало ей **пиццать, прищуриваться, модничать и чуть ли не делать глазки**» [8, Т.3, С. 43]; **путешествует** (2 РУ): «**Вот она, путешественница!**» [8, Т.2, С. 236].

Ф.М. Достоевский подчеркивает, что перечисленные выше занятия находят место в ежедневной жизни женщины, а творческая составляющая может преобразить её внутренний мир, наполнить жизнь новыми впечатлениями, расширить границы его восприятия.

11. В структуре концепта (для характеристики энциклопедической зоны) важны когнитивные признаки, указывающие на возраст женщины: молодая и старая.

Молодая (974 РУ): *девочка, маленькая, девчушка, молода, девка*; есть сочетания, указывающие на точный возраст молодой женщины: *пятнадцать лет, четырнадцать лет, двенадцать лет, десятилетний ребёнок*; сочетания, указывающие на примерный возраст: *лет тринадцати, лет шестнадцати с небольшим*. Например: «*Саша была препонятливая девочка, хотя резвая и шалунья; ей было тогда лет тринадцать*» [8, Т.1, С. 51].

Старая (386 РУ): *старушка, старуха, старушонка, постарела, старая, старые кости, старуха-пошлепница, чуть дышит от старости*. Например: «*Старуха кликнула дочку – вышла и дочка, девочка в летах, босоногая, – «кликни отца; он наверху у жильцов, – пожалуйста*» [8, Т.1, С. 110]. Что касается признака *старая*, отметим наблюдение о его символическом значении у А.А. Потебни: «С одной стороны, старость граничит с возмужалостью, здоровьем, силою, с другой стороны – она переходит к значению заботы, печали, болезни...» [13, С. 133].

В исследуемых текстах мы выделяем в значении существительного *старушка* такие положительные признаки, как опытность, мудрость, приобретенную с годами; так и отрицательные коннотации в лексемах *старушонка, старуха, старая*, где усиливается значение угасания человеческой жизни, проявления физической и интеллектуальной немощности женщины вследствие её преклонного возраста.

Кроме выделенных выше когнитивных признаков, мы выделяем и такой когнитивный признак, как **взрослая** (42 РУ): *не маленькая, не ребёнок*. Например: «*И тут, вероятно, желая поверить, справедливо ли то, что уж не маленькая, он взглянул на меня и покраснел до ушей*» [8, Т.1, С. 57]. Данный признак и в смысловом и количественном значении занимает промежуточное положение между когнитивными признаками «молодая» и «старая».

12. В произведениях Ф.М. Достоевского частотны признаки, характеризующие эмоциональность женщины, иногда даже излишнюю, как отмечал автор: «оранжерейную чувствительность» [8, Т.6, С. 169]; «бабье расстройство нервов» [8, Т.5, С. 164]: *плаксивая, страдает, несчастная, мнительная, мечтает о счастье.*

Считается, что основное достоинство женщин – их эмоциональность, причем, как правило, это и недостаток. Иоан Скотт Эриугена в своем произведении «О разделении природы» подтверждает это, говоря, что женщина – Ева – эмоциональная часть природы Адама, которая была отделена от его духовно-разумной природы [16, С. 153].

Эмоциональное состояние человека всегда основано на чувствах, это реакция на окружающую действительность. Номинативная плотность когнитивных признаков, указывающих на эмоциональное состояние женщины, велика. Ср. признак плаксивая (206 РУ): *плакала, плачу, заплакала, со слезами на глазах, в глазах слезы, в слезах, зарыдала, заплачешь, плакать хочется, плакала от радости, плачет, поплачешь, потихоньку плачет, прослезилась, расплакалась, рыдает, со слезами, слезы.* Например: «*Пишете вы, что сокрушались и плакали; а я вам пишу, что я тоже сокрушалась и плакала*» [8, Т.1, С. 114]. Безусловно, сложилось мнение о том, что все женщины плаксивы, причем по разному поводу или даже вообще без него. «*Если она поплакала, то это хорошо, это благотворно подействует*» [8, Т.5, С. 166].

Женщина часто выражает чувства ужаса и грусти, так как женская половина человечества подвержена страхам и депрессиям. Ф.М. Достоевский описывает страхи и переживания, которые способны отравить жизнь женщины, подчеркивает их признаком напуганная (67 РУ) – *вздрагивала, внутреннее волнение, впечатления болезненны, проснулась в ужасе, страшно, страшный сон, ужас напал, ужасное видение.* Например: «*Первый раз в жизни струсил*» [8, Т.2, С. 85].

Как показывает анализ, признаки печали и страдания не случайны для характеристики женщин. Так, выделяем когнитивный признак страдает (37 РУ). Например: «*Вас мучают, вас обижают, вы, птенчик мой, страдаете, да еще горюете, что меня беспокоит нужно...*» [8, Т.1, С. 105].

Автор отмечает, что иногда женщина может грустить, вследствие чего отмечаем признак грустная (34 РУ): *грустно, такая грустная, грусть, грусть смертельная, сгрустнется, ужасно грустно.* Например: «*Вы не сердитесь на меня за то, что я вчера такая грустная; мне было очень хорошо, очень легко, но в самые лучшие минуты мои мне всегда отчего-то грустно*» [8, Т.1, С. 70].

Веселый нрав и позитивное мышление автор подчеркивает когнитивным признаком веселая (35 РУ): «*Она была очень весела, даже много смея-*

лась» [8, Т.4, С. 226]. Это качество чаще больше присуще юным девушкам.

Эмоциональное состояние женщины подчеркиваю и такие когнитивные признаки: несчастливая (28 РУ): Например: «*Она не виновата тем, что несчастная*» [8, Т.2, С. 191]. Считается, что Ф.М. Достоевский – певец бедных и несчастных, униженных и оскорбленных, поэтому средства репрезентации данного когнитивного признака так многочисленны. Исследователи считают, что в произведениях писателя выстроена целая галерея русских женщин, но по-настоящему счастливых нет. Н.А. Некрасов с болью говорил о тяжелой доле русской женщины, о том, что «ключи от счастья женского утеряны давно». Но, несмотря на печали и опасения, женщина может быть счастливой (14 РУ): *счастлива, тихо счастлива.* Например: «*Жизнь моя была полна, я была счастлива, покойно, тихо счастлива*» [8, Т.1, С. 61].

Мечтательная (23 РУ): Например: «*Напротив того, Зина держала себя так, как будто жила в облаках, а не в городе Мордасове*» [2, С. 48]. Такая женщина живет в придуманном царстве грез, надежд и своих иллюзий, чаще с задумчивым взглядом. Например: «*Больной, слабый ребенок, такая мечтательная, пугливая девочка, фантазерка, и посадить ее в темную комнату, на целую ночь!*» [8, Т.2, С. 167].

Женщина может испытывать раздражение (13 РУ): «*Но возбужденное состояние ее не прекращалось, и она с каждой минутой становилась еще раздражительнее*» [8, Т.6, С. 59]. Как трактует христианство, раздражительность относительно людей может идти от низкой духовности человека, для уменьшения раздражительности нужно воспитывать в себе любовь к людям, доброту, терпимость, понимание, умение прощать.

Душа женщины должна быть равнодушной к близким, должна быть озабочена, проявлять тревожность об их судьбе (7 РУ): «*София становилась все тревожнее и озабоченнее*» [8, Т.6, С. 27].

От забот и работы может наступить утомление (6 РУ): «*Она устала и задыхалась*» [8, Т.6, С. 59].

Женщине может быть скучно (5 РУ), она может испытывать чувство вины (2 РУ). См., например: «*Я была такая невеселая, скучная*» [8, Т.1, С. 46]. «*во всем я одна виновата...*» [8, Т.1, С. 82]. Писатель рисует таких женщин замкнутыми, потому что они не могут принять обстоятельства, в которых живут, и уходят (прячутся) в свой внутренний мир.

Итак, Ф.М. Достоевский достаточно подробно описывает признаки, характеризующие эмоциональность женщины.

13. В процессе анализа мы выделили когнитивные признаки, 1) подчеркивающие степень родства с женщиной (родственные отношения) и 2) признаки, отражающие отношения, которые можно назвать неродственными. К первой группе мы от-

несли следующие признаки: *родная, родственница, сестра, внучка, тётя* и др. Ко второй – *крестница, падчерица, крестная мать* и др. Отмечать их будем в порядке убывания: *дочь* (404 РУ) – *дочь, дочка, дочечка*. Например: «*Дочь надворного советника и кавалера, а, следовательно, и в самом деле почти полковничья дочь*» [8, Т.6, С. 29]. Художник употребляет фразеологизм *плоть и кровь* (3 РУ) в значении 'родное дитя, детище'. В «Записках из подполья» автор утверждает, что «*отец дочерей больше любит, чем мать*» [8, Т.5, С. 157]; *сестра* (386 РУ) – *двоюродная сестра, сестрица, троюродная сестра*. Следует отметить, что слово *сестра* писатель употребляет в двух значениях: 1. 'Дочь тех же родителей по отношению к другим их детям, название некоторых других степеней родства или свойства'. Например: «*В трёх из них жила Анна Федоровна и двоюродная сестра моя, Саша, которая у ней воспитывалась, – ребёнок, сиротка, без отца и матери*» [8, Т.1, С. 49]. «*Она какая-то родственница нашему маркизу, только очень дальняя, какая-то кузина или троюродная сестра*» [8, Т.5, С. 221]; 2. 'Человек, близкий по духу'. Например: «*...беспрерывно повторял, что он любит Катю только как сестру, как милую, добрую сестру, которую не может оставить совсем, что это было бы даже грубо и жестоко с его стороны*» [8, Т.3, С. 243]. В большей части примеров «сестра» выступает в первом лексико-семантическом варианте, так автор обращает внимание на родственные отношения с женщиной. Можно отметить, что женщина-сестра – это особый тип женщины Ф.М. Достоевского, играющий особую роль в произведении, она является «определённым фоном», на котором ярко проявляются черты мужских героев. Многие мужские образы писателя раскрываются через образы сестер, сосуществующих с ними: Родион и Дуня Раскольниковы, Аркадий и Лиза Долгоруковы, Ганя и Варя Иволгины, Михаил и Даша Шатовы; *бабушка* (339 РУ) – *бабуленька, бабушка*: «*Я понимаю, почему все они так теперь интересуются бабуленькой*» [8, Т.5, С. 249]. «*Надо думать, что бабушка была прежде богаче, потому что и теперь вспоминает о лучших днях*» [8, Т.1, С. 175]. Так всегда было принято называть мать отца или матери; *родная* (101 РУ) – *родная моя, родная*. Например: «*Спасибо за книжку, родная моя, прочтем и Пушкина; а сегодня я, повечеру, непременно зайду к вам*» [8, Т.1, С. 83]. Чаше подчеркивается степень не юридического родства, а духовного; *сирота* (54 РУ): «*У них сирота одна воспитывалась*» [8, Т.1, С. 132]. Данный признак мы отнесли к группе признаков, подчеркивающих степень родства с женщиной, хотя, конечно, он означает отсутствие вообще каких-либо родственных связей; *родственница* (52 РУ) – *родственница, родня, по-родственному, родня дальняя*. Например: «*Молоденький офицерик был сильно хмелен, а дама, по всей вероятности*

его старшая родственница, не отпускала его от себя, должно быть, из опасения, что он прямо так и бросится к буфету с напитками» [8, Т.6, С. 317]; *тетя* (25 РУ). Например: «*Тетушка господина Быкова чуть-чуть дышит от старости*» [8, Т.1, С. 142]; *золовка* (22 РУ): «*Федора говорит, что Аксинья, ее золовка, которая ходит к нам...*» [8, Т.1, С. 134]; *внучка* (20 РУ): «*Генеральша, немая от изумления и от бешенства, привстала, выпрямилась и смотрела на дерзкую внучку свою*» [8, Т.1, С. 168]; *падчерица* (18 РУ): «*Да, хотел жениться, умерла в чахотке, ее падчерица*» [8, Т.13, С. 202]. Это вид близких неродственных отношений, так обращаются к дочери от другого брака по отношению к неродному родителю; *мачеха* (18 РУ): «*Мачеха его возненавидела*» [8, Т.1, С. 53]; *родительница* (14 РУ): «*Я страстно влюблен был в вашу родительницу, еще когда она в невестах была, – невестой друга моего*» [8, Т.4, С. 315]; *племянница* (14 РУ): «*Он был вдов, совершенно никого наследников, кроме тетки князя, родной племянницы Папушина, весьма бедной женщины и приживавшей в чужом доме*» [8, Т.8, С. 196]; *крестная мать* (11 РУ): «*Мог бы и мне сказать "здравствуй", я пеленала тебя, я твоя крестная мать*» [8, Т.13, С. 235]. Так называют восприимчивую при обряде крещения. Крестная мать должна молиться о своих крестниках, помогать родителям крестника духовно в воспитании ребёнка. Прямые обязанности крестной матери – знать, молится ли её духовное чадо, посещает ли Дом Божий и прибегает ли к исповеди и Причастию. У самого автора была крестная мать – Козловская Прасковья Трофимовна – княгиня, жена князя Д.Н. Козловского, его бывшая крепостная; *кума* (8 РУ): «*Милости от щедрот; а у меня тут как раз неподалеку кума поджидает, только к ней без рублей не являйся*» [8, Т.10, С. 292]. Это вид близких, но неродственных отношений, обычно родители так называют крестную мать их ребёнка, или наоборот: крестные родители – родную мать крестника; *крестница* (3 РУ): «*...родственниц, или падчериц каких-нибудь двоюродных братьев своей жены, или крестниц, даже выдал дочку своего швейцара*» [8, Т.13, С. 159].

Перечисленные признаки отражают родственные отношения с женщиной и отношения близкие, но неродственные.

14. Кроме представленных выше признаков мы выделили когнитивные признаки, которые идентифицируют степень знакомства с женщиной: *друг, знакомая*.

Признак является *другом* представлен 41 словоупотреблением: *умеет дружить, дружочек, друг, буду достойна дружбы, дружба, дружочек бесценный, любезный друг, подружка*. Например: «*Я, друг вы мой, Варенька, выбежал в бешенстве каком-то неслыханном...*» [8, Т.1, С. 96].

Стереотипным является представление, что женщины не умеют дружить. Действительно, в произведениях Ф.М. Достоевского есть примеры, подтверждающие этот факт. Например: «...и не жди поддержки: подруги твои же на тебя нападут» [8, Т.5, С. 160]. «Прокурорша, Анна Николаевна Антипова, заклятой враг Марьи Александровны, хотя и друг по наружности, уже трубила победу» [8, Т.2, С. 8]. Как нам кажется, данное употребление антонимов *враг-друг* раскрывает способность женщины лицемерить и притворяться, присущую ей с точки зрения существующих стереотипов в большей степени, чем мужчине.

Писатель использует фразеологизм *подруга сердца* в значении 'жена, супруга': «Потом, когда вы возвратитесь в богатстве и славе, вы найдете себе *подругу сердца* в самом высшем обществе» [8, Т.14, С. 110].

Является *соседкой* (32 РУ): «Ответил он почти злобно, - эта *молодая соседка*, про которую вы рассказывали, у себя в комнате повесилась» [8, Т.13, С. 305]. «Не выбирай дом, а выбирай соседа», – учит народная мудрость, ведь соседство – это не только обочие стены.

Женщина может быть просто *знакомой* (14 РУ) – *короткая знакомая, приятельница*. Про таких знакомых часто говорят: «шапочное знакомство». Например: «Вправо, к *уездной знакомке*, он не поехал, — слишком уж был не в духе» [8, Т.6, С. 322]. «Он прислал через *приятельницу* это письмо» [8, Т.5, С. 160]; *незнакомой* (12 РУ): «Вдруг, не сказав никому ни слова, мой господин срывается с места и летит со всех ног, бежит, догоняя мою *незнакомку*» [8, Т.1, С. 156].

Достаточно большое количество вышперечисленных признаков говорит о том, что важны и близкие родственные отношения, и товарищеские отношения, как показал анализ, последних признаков меньше, возможно, потому, что истинная дружба основывается лишь на взаимной симпатии, там, где есть интерес друг к другу, является прежде всего эмоциональной привязанностью, а добиться этого не так просто, в отличие от родственных отношений, которые женщине достаются при рождении.

15. Писатель обращает наше внимание на *национальность* женщины (201 РУ): *русская* (114 РУ), *немка* (46 РУ), *французженка* (23 РУ), *англичанка* (10 РУ), *полька* (2 РУ), *цыганка* (6 РУ). В

«Дневнике писателя» Ф.М. Достоевский задается вопросом: «Чем наша русская женщина ниже, какой бы то ни было?», рассуждает о современной русской женщине, отмечает её достоинства и недостатки. Считает, что русская женщина смелая, смело пойдет за тем, во что поверит; она добрая, готова служить и поклоняться идеи, в то же время «чрезвычайно зависит от мужских идей, ... верит в них без контроля». Но даже этот недостаток свидетельствует о доверии русской женщины, искренности и наличии «прекрасных черт сердца». Также автор отмечает, что «одна русская женщина из всех женщин ни перед кем не стыдится». Писатель считает, что о национальности женщины можно сказать даже по выражению её глаз: «...*маленькая, со сверкающими, какими-то нерусскими глазами*» [8, Т.4, С. 95].

16. Ф.М. Достоевский указывает и на *место проживания женщины* (17 РУ): *городская, провинциалка, взросшая среди родных снегов Сибири, в углу в подвале жила, жилища нижнего этажа, из Риги, сельская*.

Итак, энциклопедическая зона интерпретационного поля концепта «Женщина» объединяет следующие когнитивные признаки: *жена, невеста*, указывающие на стремление женщины создать семью. *Любовница, соперница, питомица, сожительница*, подчеркивающие зависимость женщины и одиночество. Когнитивные признаки, отражающие типичные женские занятия: *хозяйка, служанка, кухарка, горничная, прачка, учительница* и др. Признаки, подтверждающие наличие творческого начала в женщине: *танцует, поет, сочиняет* и др. Признаки, отражающие возраст: *молодая, взрослая, старая*. Анализ энциклопедической зоны интерпретационного поля концепта «Женщина» в произведениях Ф.М. Достоевского подтверждает, что женщина – это эмоциональная натура: *грустная, плаксивая, страдает, веселая, раздражительная* и др. В процессе анализа мы выделили и признаки, указывающие на родственные и неродственные отношения с женщиной: *сестра, бабушка, тетя, кума, друг, соседка, знакомая* и др.

На основании изложенного выше, как нам представляется, можно сделать вывод, что исследование энциклопедической зоны во многом углубляет содержание концепта «Женщина» в идиоме Ф.М. Достоевского.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адонина, Л.В. Концепт «Женщина» в русском языковом сознании [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Л.В. Адонина. – Воронеж : ВГУ, 2007. – 23 с.
2. Артёмова, А.В. Эмотивно-оценочная объективация концепта «Женщина» в семантике фразеологических единиц [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / А.В. Артёмова. – Пятигорск, 2000. – 24 с.
3. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика [Текст] / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М. : Флинта: Наука, 2006. – 496 с.
4. Бердяев, Н.А. О русских классиках [Текст] / Н.А. Бердяев. – М. : Высшая школа, 1993. – 368 с.
5. Воркачëв, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропологической парадигмы в языке [Текст] / С.Г. Воркачëв // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72.

6. Воскресенская, И.В. Полная энциклопедия сословий, титулов, чинов [Текст] / И.В. Воскресенская. – М. : Астрель : Олимп, 2009. – 429 с.
7. Головин, К.Ф. Русский роман и русское общество [Текст] / К.Ф. Головин. – СПб., 1904. – 520 с.
8. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений [Текст] : в 30 т. / Ф.М. Достоевский. – Л. : Наука, 1972-1986.
9. Карасик, В.И. Лингвокультурологический концепт как единица исследования [Текст] / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Методологические проблемы современной лингвистики / под ред. И.А. Стернина. – Воронеж : ВГУ, 2001. – С. 324-350.
10. Кравченко, А.В. Когнитивные структуры пространства и времени в естественном языке [Текст] / А.В. Кравченко // Известия РАН. Сер. Литература и язык. – 1996. – № 3. – С. 3-24.
11. Надеждин, Н.Н. Женщины в изображении современных русских женщин-писательниц [Текст] / Н.Н. Надеждин // Новый мир. – 1982. – № 92. – С. 290-301.
12. Попова, З.Д. Когнитивная лингвистика [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М. : АСТ; Восток-Запад, 2007. – 314 с.
13. Потебня, А.А. Мысль и язык [Текст] / А.А. Потебня. – Киев : СИНТО, 1993. – 190 с.
14. Русский язык [Текст] : энциклопедия / гл. ред. Ю.Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая российская энциклопедия, 2003. – 707 с.
15. Соловьева, Н.С. Динамика гендерных стереотипов в английской и русской языковых картинах мира (на материале фразеологии) [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Н.С. Соловьева. – Волгоград, 2008. – 20 с.
16. Эриугена, И.С. Перифюсион, или о разделении природы [Текст] / И.С. Эриугена // Вопросы философии. – 2000. – № 1. – С. 153-164.
17. Язык и национальное сознание [Текст] : коллект. моногр. / И.А. Стернин [и др.]. – Воронеж, 2008. – Вып. 10. – 203 с.

REFERENCES

1. Adonina L.V. Koncept «Zhenshhina» v russkomazykovomsoznanii. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [The concept of "Woman" in the Russian language consciousness. Ph. D. (Philology) thesis]. Voronezh: VGU, 2007. 23 p.
2. Artjomova A.V. Jemotivno-ocenochnaja ob#ektivacija koncepta «Zhenshhina» v semantike frazeologicheskikh edinic. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Emotionally-estimated objectification of the "Woman" concept in the semantics of phraseological units. Ph. D. (Philology) thesis]. Pjatigorsk, 2000. 24 p.
3. Babenko L.G., Kazarin Ju.V. Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta. Teorija i praktika [Linguistic analysis of literary text. Theory and practice]. Moscow: Flinta: Nauka, 2006. 496 p.
4. Berdjaev N.A. O russkikh klassikah [About Russian classics]. Moscow: Vysshaja shkola, 1993. 368 p.
5. Vorkachjov S.G. Lingvokul'turologija, jazykovaja lichnost', koncept: stanovlenie antropologicheskoi paradigmy v jazyke [Linguoculturology, linguistic personality, concept: the formation of an anthropological paradigm in the language]. *Filologicheskie nauki [Philological sciences]*, 2001, no. 1, pp. 64-72.
6. Voskresenskaja I.V. Polnaja jenciklopedija soslovij, titulov, chinov [Complete encyclopedia of estates, titles, ranks]. Moscow: Astrel': Olimp, 2009. 429 p.
7. Golovin K.F. Russkij roman i russkoe obshhestvo [Russian novel and Russian society]. St. Petersburg, 1904. 520 p.
8. Dostoevskij F.M. Polnoe sobranie sochinenij: v 30 t. [Full composition of writings]. Leningrad: Nauka, 1972-1986.
9. Karasik V.I., Slyshkin G.G. Lingvokul'turologicheskij koncept kak edinica issledovanija [Linguoculturological concept as a unit of research]. In Sternina I.A. (ed.) *Metodologicheskie problemy sovremennoj lingvistiki [Methodological problems of modern linguistics]*. Voronezh: VGU, 2001, pp. 324-350.
10. Kravchenko A.V. Kognitivnye struktury prostranstva i vremeni v estestvennom jazyke [Cognitive structures of space and time in natural language]. *Izvestija RAN. Ser. Literatura i jazyk [The Bulletin of the Russian Academy of Sciences: Studies in Literature and Language]*, 1996, no. 3, pp. 3-24.
11. Nadezhdin N.N. Zhenshhiny v izobrazhenii sovremennykh russkikh zhenshhin-pisatel'nic [Women in the image of modern Russian women writers]. *Novyj mir [New World]*, 1982, no. 92, pp. 290-301.
12. Popova Z.D., Sternin I.A. Kognitivnaja lingvistika [Cognitive linguistics]. Moscow: AST; Vostok-Zapad, 2007. 314 p.
13. Potebnja A.A. Mysl' i jazyk [Thought and Language]. Kiev: SINTO, 1993. 190 p.
14. Karaulov Ju.N. (ed.) Russkij jazyk: jenciklopedija [Russian Language]. Moscow: Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija, 2003. 707 p.
15. Solov'eva N.S. Dinamika gendernyh stereotipov v anglijskoj i russkoj jazykovyh kartinah mira (na materiale frazeologii). Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Dynamics of gender stereotypes in English and Russian language pictures of the world (based on phraseology material). Ph. D. (Philology) thesis]. Volgograd, 2008. 20 p.
16. Jeriugena I.S. Perifjusion, ili o razdelenii prirody [Perfusion, or the division of nature]. *Voprosy filosofii [Philosophy Issues]*, 2000, no. 1, pp. 153-164.
17. Sternin I.A., et al. Jazyk i nacional'noe soznanie. Vyp. 10: kolekt. monogr. [Language and national consciousness. Vol. 10]. Voronezh, 2008. 203 p.

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 Humanities Disciplines, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: nikanorov-70@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4638-7100.

УДК 82-1

Валентина Викторовна Панасенкова (Лантух)

г. Донецк, ДНР

Соединение одического и сатирического в оде Г.Р. Державина «Фелица»

В статье рассматриваются основные типологические черты жанра оды, выявляются источники формирования одического жанра в русской литературе и вместе с тем исследуется специфика развития данного типа произведения на русской почве. В данной работе изучаются особенности одических произведений в творчестве великого русского поэта XVIII века Г.Р. Державина. Автором предпринимается попытка раскрыть причины кризиса жанра оды и его дальнейшей трансформации в русской литературе. Отмечается, что данный кризис не только одического типа произведений, но и жанровой системы в целом вызван сменой литературного направления: классицизм уступает место сентиментализму. Творческая деятельность Г.Р. Державина выпала на рубеж XVIII-XIX веков – переходную эпоху в русской литературе. Уже в первых своих одах поэта обозначил жанровое смешение, которое станет традиционным для его творчества.

Ключевые слова: жанр, ода, одический канон, трансформация, сатира, стихотворение.

Valentina Viktorovna Panasenkova (Lantukh)

Donetsk, DPR

The combination of odic and satirical in the ode of G.R. Derzhavin “Felitsa”

The article deals the main typological features of the ode genre, identifies the sources of the formation of the odic genre in Russian literature and at the same time studies the specifics of the development of this type of work on Russian soil. This work examines the features of odic works in the works of the great Russian poet of the XVIII century G.R. Derzhavin. The author attempts to uncover the causes of the crisis of the ode genre and its further transformation in Russian literature. It is noted that this crisis not only of the odic type of works, but also of the genre system as a whole is caused by a change in the literary direction: classicism gives way to sentimentalism. The creative activity of G.R. Derzhavin fell at the turn of the XVIII-XIX centuries - a transitional era in Russian literature. Already in his first odes, the poet outlined a genre mixture that would become traditional for his work.

Keywords: genre, ode, odic canon, transformation, satire, poem.

Как известно, господствующим направлением в русской литературе XVIII века был классицизм. Именно под его влиянием на русской почве была сформирована строгая жанровая система. Ведущим жанром в литературе этого периода стала ода.

Отметим, что жанр оды получил широкое распространение в русской литературе (как ни в одной литературе мира). Одический жанр на русской почве имеет определенные типологические черты: «похвала»; «важная материя»; «высокий» стиль; одический пафос; «лирический беспорядок», отражающий «парение» поэта; восторженность; стремление к «возвышенному», наличие адресата (повод).

Основоположником русской оды стал М.В. Ломоносов. Созданный им одический канон надолго определил судьбу похвальной (или торжественной) оды в русской литературе. Одический жанр у М.В. Ломоносова формируется под влиянием двух традиций – национальной и западноевро-

пейской. При создании одических произведений поэт опирался на жанры, которые были родственными для оды: панегирик, проповедь, Похвальное слово. Именно в этих жанрах был определен круг «высоких» тем, были найдены устойчивые поэтические «формулы», а также разработан поэтический язык. Опираясь на опыт западноевропейской литературы, М.В. Ломоносов использует в своих одах устойчивую форму, канон – четырехстопный ямб и десятистрочная строфа.

Ломоносовский одический канон считается образцом русской оды. Оды М.В. Ломоносова характеризуются рядом особенностей:

- 1) наличие постоянных тем в оде (трон, просвещение, Отечество);
- 2) прославление царствующей особы;
- 3) «программность» одических произведений;
- 4) «высокий» стиль;
- 5) «лирический беспорядок»;
- 6) ораторские и риторические приемы;

7) высокая степень метафоризации, гиперболизации.

Однако со временем ода стала приобретать более официальный характер, стали появляться пародии на торжественные оды (например, «Вздорные оды» А.П. Сумарокова).

Реформатором русской оды выступил Г.Р. Державин. Следует подчеркнуть, что расцвет творческой деятельности поэта совпал со сменой направлений в русской литературе: классицизм уступает место сентиментализму. В эпоху сентиментализма происходит переосмысление общих эстетических принципов в отборе, осмыслении и оценки реальное действительности в плане освоения внутреннего мира человека, в познании глубин его души. Это способствовало разрушению жанрового мышления. Наступает кризис «теории подражания», происходит эмансипация автора. Наиболее ярко эти процессы отразились в лирике Г.Р. Державин.

В 1782 году Г.Р. Державин написал оду «Фелица», которая принесла автору большой успех и прочно укрепила его славу. Благодаря своей свежести и оригинальности, ода значительно выделялась из всех произведений, посвященных императрице Екатерине II.

Известно, что образ Фелицы Г.Р. Державин заимствовал из «Сказки о царевиче Хлоре», написанной самой императрицей.

Прежде чем говорить о новаторстве Г.Р. Державин, следует назвать традиционные черты оды, которые поэт сохраняет в своем произведении:

1. Державинская ода посвящена царствующей особе. В оде присутствует прославление и похвала адресата.

2. Поэт использует уже установившийся одический канон – четырехстопный ямб и десятистрочная строфа.

3. Г.Р. Державин соблюдает трехчастную композицию оды: вступление – основная часть – заключение.

4. Вступление традиционно содержит обращение к императрице:

Богородица царевна
Киргиз-Кайсацкия орды! [6, С. 220]

5. В заключении поэт, как принято в одах, желает здоровья и долголетия монархине:

Небесные прошу я силы,
Да, их простря сафирны крылы,
Невидимо тебя хранят
От всех болезней, зол и скуки;
Да дел твоих в потомстве звуки,
Как в небе звезды, возблестят. [6, С. 226]

Новаторство Г.Р. Державина в первую очередь заключается в том, что портрет императрицы Екатерины II дан в абсолютно новом ключе. Поэт показал монархиню, прежде всего, как частного человека.

Мурзам твоим не подражая,

Почасту ходишь ты пешком,
И пища самая простая

Бывает за твоим столом. [6, С. 220]

Екатерина II изображается не только как добрая императрица, что было традиционно для одического жанра, но и как простой, обыкновенный человек. Последнее было, несомненно, новаторским в этом типе произведений.

Следует отметить, что ода «Фелица» основана на антитезе: идеализированному образу добродетельной императрицы противопоставлен образ порочного и слабого придворного вельможи, мурзы:

Подобно в карты не играешь,
Как я, от утра до утра... [6, С. 220]
Не слишком любишь маскарады,
А в клоб не ступишь и ногой;
Храня обычаи, обряды,
Не донкишотствуешь собой... [6, С.220]

Тогда как мурза:

А я, проспавши до полудни,
Курю табак и кофе пью... [6, С. 221]
Или великолепным цугом
В карете английской, златой,
С собакой, шутом или другом,
Или с красавицей какой
Я под качелями гуляю... [6, С. 221]

Общеизвестно, что в образе мурзы поэт органически соединил автобиографические черты и, в определенной степени, черты известных ему вельмож – Г.А. Потемкина, А.Г. Орлова, П.И. Панина, А.А. Вяземского, С.К. Нарышкина. Позже Г.Р. Державин напишет «Объяснения на сочинения», где укажет имя каждого вельможи, однако современники не нуждались в подобных комментариях. Образы, созданные Г.Р. Державиным, настолько выразительные и яркие, что персоны, стоящие за ними, угадывались без труда.

Некоторые исследователи считают, что в этих портретах содержится сатира на вышеуказанных деятелей. Так, Д.Д. Благой пишет: «Хвалебная ода в честь императрицы оказывается в то же время политической сатирой – памфлетом против ряда лиц ее ближайшего окружения» [1, С. 394]. Исследователь И.З. Серман также считает, что в «Фелице» «даются сатирические портреты придворных и вельмож; они противопоставлены Фелице все вместе и каждый в отдельности» [7, С. 84].

Противоположное мнение выразил исследователь А.С. Курилов: «Никакой сатиры на "приближенных Екатерины", как это все еще принято у нас считать, в "Оде к Фелице" не было. Более того, на Державина обиделись не те, с кого он писал обобщенный портрет Мурзы, тем самым якобы задевая "сильных мира", вызывая на себя огонь их негодования, а те, кого он оставил без внимания» [5, С. 7].

Известно, что Г.Р. Державин написал «Объяснения на сочинения Державина относительно темных мест, в них находящихся, собственных имен, иносказаний и двусмысленных речений, которых подлинная

мысль автору токмо известна...». Комментируя оду «Фелица», поэт выразился так: «Оде сей, как выше сказано, поводом была сочиненная Императрицею сказка Хлора, и как сия Государыня любила забавные шутки, то во вкусе ее и писана на счет ее ближних, хотя без всякого злоречия, но с довольною издевкою и с шалостью. При всем том автор опасался, чтоб не оскорбить их сим сочинением» [3, С. 253]. Таким образом, мы можем утверждать, что элемент сатиры в оде «Фелица» все же присутствует.

В обобщенном образе мурзы Г.Р. Державин осуждал не порок конкретной особы, но шутливо описывал пороки как проявление человеческой слабости в целом:

Таков, Фелица, я развратен!
Но на меня весь свет похож.
Кто сколько мудростью ни знатен,
Но всякий человек есть ложь. [6, С. 222]

Отметим, что Екатерина II противопоставлена не только мурзе, но и предыдущим правителям Российской империи. Так в оде содержится намек на правление императрицы Анны Иоанновны:

Там можно пошептать в беседах
И, казни не боясь, в обедах
За здравие царей не пить.
Там свадеб шутовских не парят,
В ледовых банях их не жарят,
Не щелкают в усы вельмож... [6, С. 224]

Новым в оде Г.Р. Державина было то, что в своем произведении он отказался от характерного для торжественных од М.В. Ломоносова абстрактного «я», в котором авторский голос сливается с голосом народа. За авторским «я» в «Фелице» стоит конкретная личность, наделенная некоторыми автобиографическими чертами. По мнению исследователя И.З. Сермана, «одическое «я» приобретает сложную конкретность, ранее ему не свойственную, за счет бытового, сатирически поданного жизненного материала» [7, С. 81]:

Или в пиру я пребогатом,
Где праздник для меня дают,
Где блещет стол серебром и златом,
Где тысячи различных блюд:
Там славный окорок вестфальской,
Там звенья рыбы астраханской,

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Благой, Д.Д. Державин [Текст] / Д.Д. Благой // История русской литературы : в 10 т. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1947. – Т. IV. Литература XVIII века, Ч. 2. – С. 383-429.
2. Гуковский, Г.А. Русская литература XVIII века [Текст] : учеб. для студентов вузов / Г.А. Гуковский. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 452 с.
3. Державин, Г.Р. Избранная проза [Текст] / Г.Р. Державин ; [сост., вступ. ст. и примеч. П.Г. Паламарчука]. – М. : Сов. Россия, 1984. – 400 с.
4. Крылов, И.А. Похвальная речь Ермалафиду, говоренная в собрании молодых писателей [Текст] / И.А. Крылов // Полное собрание сочинений : в 3 т. Т. 1: Проза // [ред. текста и примеч. Н. Л. Степанова]. – М. : Гос. изд-во худож. лит-ры, 1945. – С. 384-392.
5. Курилов, А.С. «Ода к Фелице» Г.Р. Державина. Поэзия русской жизни XVIII века [Текст] / А.С. Курилов // Русская словесность. – 2003. – № 5. – С. 5-11.
6. Ломоносов, М.В. Избранное [Текст] / М.В. Ломоносов, Г.Р. Державин ; [вступ. ст. А.М. Пескова ; примеч. В.Ю. Проскуриной]. – М. : Правда, 1984. – 448 с.
7. Серман, И.З. Русский классицизм. Поэзия. Драма. Сатира [Текст] / И.З. Серман. – Л. : Наука, 1973. – 284 с.

Там плов и пироги стоят,
Шампанским вафли запиваю. [6, С. 221]

Как было отмечено выше, возвышенно-идеальный образ императрицы Екатерины II противопоставлен образу порочного мурзы. Следовательно, мы можем говорить о еще одном нововведении Г.Р. Державина, которое проявилось в соединении высокого, торжественного и бытового. Так в оде «Фелица» сочетаются церковно-славянская лексика (младому, пред надоем, блаженство, златом, ветр, десница, созидать), общеупотребительные слова (ходишь, обидишь, не терпишь, людей, прясть, шить) и просторечия (клохчут, не дурачишь, сажей не марают рож, пляской, шинки, набекрене).

Как отмечает Г.А. Гуковский, «общий стилистический колорит, свойственный... просторечным выражениям, вырастает из всего характера языка Державина, размашистого, живого интонацией живой речи, не сглаженного ферулой условной нормы XVIII столетия, иногда «неправильного» с точки зрения этой нормы, и в своей «неправильности» своеобразно выразительного» [2, С. 291].

Следовательно, в оде «Фелица» Г.Р. Державин соединил противоположные начала: положительное и отрицательное, патетику и сатиру, идеальное и реальное, чем окончательно закрепил в поэзии смешение, ломку строгой жанровой системы.

Еще во времена Г.Р. Державина И.А. Крылов очень точно объяснил происшедшую с державинской поэзией трансформацию. Он писал: «Часто, дописав до половины свое сочинение, он еще не знал, ода или сатира это будет; но всего удивительнее, что и то и другое название было прилично, а может быть, и все его сочинения со временем воздвигнут между академиями войну за споры, к какому роду их причислить. Из сего-то ясно видно, как гнушался великий ум его следовать правилам, предписанным всякому роду писания. Он поставил себя выше всех законов. "Одно только правило свято, – говаривал он, – и оно состоит в том, чтобы не следовать никаким правилам"» [4, С. 390-391].

Таким образом, Г.Р. Державин выступил реформатором не только оды, но и литературы в целом. Его творчество стало основой для последующих достижений великих русских поэтов.

REFERENCES

1. Blagoj D.D. Derzhavin [Derzhavin]. *Istorija ruskoj literatury. V 10 t. T. IV. Literatura XVIII veka, Ch. 2* [History of Russian literature. V 10 vol. Vol. IV. 18th century literature, iss. 2]. Moscow; Leningrad: Izd-vo AN SSSR, 1947, pp. 383-429.
2. Gukovskij G.A. Russkaja literatura XVIII veka: ucheb. dlja studentov vuzov [18th century Russian literature]. Moscow: Aspekt Press, 1999. 452 p.
3. Derzhavin G.R. Izbrannaja proza [Selected Prose]. Palamarchuka P.G. (ed.). Moscow: Sov. Rossija, 1984. 400 p.
4. Krylov I.A. Pohval'naja rech' Ermalafidu, govorennaja v sobranii molodyh pisatelej [A commendable speech by Yermalafid in a meeting of young writers]. *Polnoe sobranie sochinenij : v 3 t. T. 1: Proza* [Complete Works: in 3 vols. T. 1: Prose]. Stepanova N. L. (ed.). Moscow: Gos. izd-vo hudozh. lit-ry, 1945, pp. 384-392.
5. Kurilov A.S. «Oda k Felice» G.R. Derzhavina. Pojezija ruskoj zhizni XYIII veka [“Ode to Felitsa” G.R. Derzhavina. Poetry of Russian life of the XYIII century]. *Russkaja slovesnost' [Russian literature]*, 2003, no. 5, pp. 5-11.
6. Lomonosov M.V., Derzhavin G.R. Izbrannoe [Selected Works]. Peskova A.M. (eds.). Moscow: Pravda, 1984. 448 p.
7. Serman I.Z. Russkij klassicizm. Pojezija. Drama. Satira [Russian classicism. Poetry. Drama. Satire]. Leningrad: Nauka, 1973. 284 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

V.V. Panasenkova (Lantukh), ассистент кафедры журналистики, филологический факультет, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР, e-mail: v.lantukh@donnu.ru, ORCID: 0000-0003-4944-8220.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.V. Panasenkova (Lantukh), Instructor of the Department of Journalism, Faculty of Philology, Donetsk National University, Donetsk, DPR, e-mail: v.lantukh@donnu.ru, ORCID: 0000-0003-4944-8220.

УДК 81'42

Анастасия Романовна Рябоконе

г. Омск

Наталья Николаевна Евтугова

г. Омск

**Языковые средства выражения инвективности и типология инвективов
на материале твитов Дональда Трампа**

Особенностью речевого поведения современных политических деятелей является использование инвективной лексики. В статье обозначаются признаки инвективного дискурса; рассматриваются способы инвективного языкового преобразования в письменной речи политика в условиях бесконтактного общения; систематизируются группы людей, которым были нанесены оскорбления; обозначаются дальнейшие перспективы изучения данной темы. Установлено, что инвективная лексика в политическом дискурсе имеет функциональные и прагматические особенности; политик, используя данный пласт лексики, способен оказывать влияние на различные сферы жизни; определены причины, условия и цель использования разнообразных языковых средств выражения инвективности. Используются следующие методы исследования: описательный метод, метод сплошной выборки, дефиниционный анализ, дискурсивный анализ, контекстуальный анализ, типологический анализ, анализ научной литературы.

Ключевые слова: инвективная лексика, инвектива, языковые средства, инвективность, инвективум, политический дискурс, инвективный дискурс, речевая агрессия.

Anastasia Romanovna Ryabokon

Omsk

Natalia Nikolaevna Evtugova

Omsk

**Language means of expressing invectivity and typology of invectums based
on the material of Donald Trump's tweets**

Modern politicians' verbal behavior feature is the use of invective vocabulary. The article indicates the attributes of invective discourse; considers ways of an invective language transformation in writing in the conditions of contactless communication; organizes the groups of people who were insulted; shapes further prospects of studying this topic. It is discovered that invective vocabulary has functional and pragmatic features in political discourse; a politician is able to influence various spheres of life by using this lexicon; the causes, the conditions and the objective of using diverse linguistic means of expressing invectivity are revealed. The following methods are used: descriptive method, continuous sampling method, definitional analysis, discourse analysis, contextual analysis, typological analysis, scientific literature analysis.

Keywords: invective vocabulary, invective, language means, invectivity, invectum, political discourse, invective discourse, speech aggression.

В условиях быстро развивающегося и изменяющегося мира можно наблюдать тенденцию к частому использованию инвективной лексики в речах политических деятелей. Е.А. Пустовар отмечает, что политики все чаще прибегают к «оскорбительным выражениям в отношении оппонентов, что, по сути, является нарушением этических норм, правил приличия», а также «само понятие «оппонент» ... часто приравнивается к аналогу «враг», поэтому словесные столкновения нередко приобретают яростный, агрессивный характер» [2]. Они применяют инвективную лексику, чтобы противопоставить себя оппонентам, опорочить и унижить противников, создать негативный фон, за счет этого выделяясь и возвышаясь над ними. Инвективная лексика в политическом дискурсе выступает уже не только в качестве признака агрессии, но и повышает эффективность и убедительность передаваемой информации. Политики высказывают субъективное мнение о политических событиях и их участниках, используя разнообразные языковые средства, и таким образом воздействуют на адресата. Дональд Трамп использует Twitter для собственных политических заявлений, общения с другими политиками, со средствами массовой информации и своей аудиторией, а также в качестве инструмента влияния на мировые рынки, т. е. его твиты оказывают влияние на многие сферы жизни. Все вышесказанное свидетельствует о необходимости изучения речевого поведения политических деятелей и определяет актуальность настоящего исследования.

Научная новизна настоящего исследования обусловлена тем, что в нем впервые предпринята попытка анализа языковых средств выражения инвективности в письменной речи американского политика, находящейся в открытом доступе в социальной сети Twitter, а также попытка выделения групп людей по профессиональному признаку, которых оскорбляет Дональд Трамп, для того чтобы определить цель такого речевого поведения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты данной работы могут быть использованы для дальнейшего изучения темы, в преподавании стилистики и лексикологии английского языка, теории межкультурной коммуникации, социалингвистики, лингвопрагматики, психолингвистики, политической лингвистики, политической психологии, сравнительно-исторической риторике.

Цель исследования – выявить функциональные и прагматические аспекты использования инвективной лексики, а также стилистические средства выражения инвективности на синтаксическом и графическом уровнях.

Поставленная цель определила задачи исследования:

1. Определить понятие и виды инвективной лексики.

2. Провести анализ инвектив Дональда Трампа, выделив группы используемых языковых средств выражения инвективности на разных уровнях.

3. Выделить группы инвективов по профессиональному признаку.

Изучением инвективной лексики занимались следующие советские и российские лингвисты: В.И. Жельвис, выдающийся инвектолог, исследовал особенности инвективы как средства выражения эмоций, выделил национально-специфическую и тематическую характеристики инвективной лексики; Б.Я. Шарифуллин и Н.Д. Голев рассматривали инвективу в сфере юрлингвистики; О.В. Саржина занималась изучением проблем инвективной лексики и инвективного дискурса. Британский лингвист Джеффри Хьюз анализировал причины появления ругательств в определенные исторические периоды; американский лингвист Тимоти Джей исследовал причины и частоту использования английских табуированных слов; британский языковед Дэвид Кристал также рассматривал табуированные слова и ругательства в своей работе *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. В настоящее время нет исследований способов инвективного языкового преобразования в письменной речи политиков, что свидетельствует о необходимости изучения данного аспекта.

В исследовании применялись следующие методы и исследовательские приемы: описательный метод, метод сплошной выборки, дефиниционный анализ, дискурсивный анализ, контекстуальный анализ, типологический анализ, анализ научной литературы.

Материалом исследования послужили более 340 инвективных высказываний на английском языке, обнаруженных в результате сплошной выборки из 4500 твитов президента США Дональда Трампа, которые были опубликованы в социальной сети Twitter с июня 2015 по май 2019 года.

Словари (Большой словарь иностранных слов, Cambridge Dictionary, Merriam-Webster Dictionary, Macmillan Dictionary, Longman Dictionary, Duden) дают схожие дефиниции инвективы, которые можно резюмировать в общее определение: инвектива – оскорбительное высказывание, гневное выступление против кого-нибудь, жесткая критика.

Г.В. Дмитриенко отмечает, что существуют два основных вида инвективы: эксплетивная (направлена на ситуацию и используется для выражения эмоций) и агрессивная (направлена на человека и используется для нанесения оскорбления) [1, С. 5]. Инвективы, которые использует в своих твитах Дональд Трамп, являются по большей части агрессивными.

Инвективная лексика организывает особый вид дискурса – инвективный дискурс (далее также ИД).

О.В. Саржина рассматривает следующие признаки инвективного дискурса:

1. В основе специфики ИД лежит негативный полюс эмотивно-оценочной модальности.
2. Спецификой ИД является негативная окраска инвективной лексики.
3. Спецификой ИД является высокая степень отрицательной экспрессивности вследствие сложения смыслов негативной эмотивно-оценочной и нейтральной лексики.
4. Основной интенцией в ИД является интенция воздействия на поведение, эмоциональное состояние и ценностную парадигму объекта-адресата.
5. В основе эмоционального контекста инвективы лежат эмоции враждебности – презрение,

отвращение, гнев, злость, пренебрежение, ненависть, досада, раздражение, обида и др. [3, С. 258-259].

А.П. Чудинов считает, что специфику этого дискурса также в значительной степени определяют «концептуальные векторы тревожности, подозрительности, неверия и агрессивности, ощущение «неправильности» существующего положения дел, отклонения от фундаментальных национальных ценностей и отсутствия надежных идеологических ориентиров, «национальной идеи», объединяющей общество» [4, С. 161].

В результате анализа твитов президента США Дональда Трампа можно выделить группы используемых языковых средств выражения инвективности. Они приведены в таблице 1.

Таблица 1

Языковые инвективные средства в письменных речах Дональда Трампа

Языковые средства	Количество примеров	Процентное соотношение, %
Лексика с имплицированной негативной коннотацией	более 285	более 46
Восклицательные предложения, усиливающие негативную экспрессию	более 200	более 32
Графические средства	более 30	более 4,5
Метафора	более 20	более 3
Сравнение	более 15	более 2,4
Прилагательные в превосходной степени	более 15	более 2,4
Разговорные выражения и сленг	более 15	более 2,4
Каламбур	более 10	более 1,6
Вопросительные предложения, усиливающие негативную экспрессию	более 5	более 0,8
Аллюзия	более 5	более 0,8
Перифраза	4	0,6
Антитеза	3	0,5
Антономазия	3	0,5
Цитаты с негативным оценочным модусом	3	0,5
Параллелизм	2	0,3
Обращение с негативно-пренебрежительным оттенком	2	0,3
Апозиопезис	1	0,2

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что Дональд Трамп употребляет большое количество лексики с отрицательным оценочным модусом (a total low-life, a disgrace, the enemy of the people) и восклицательных предложений с имплицитной негативной экспрессией (Ungrateful fool! An embarrassment to our Country! Just another clueless politician!), что говорит об импульсивности и экстравертированности адресанта. Также политик часто выделяет оскорбления прописными буквами (the WORST abuser of woman, A PATHOLOGICAL LIAR, 13 Angry and Heavily Conflicted Democrats), то есть использует графические средства, что позволяет сделать более заметными определенные слова, и метафоры (a formula for disaster, is in bed with Wall St., big tax shelter, a также the real predators, a rat – зоосемантические метафоры; punch-drunk, hemorrhaging – медицинские). Кроме того, президент применяет сравнения (looks more like a gym rat than a U.S. Senator, looked like a Snow-

man(woman), ran over like a child), прилагательные в превосходной степени (by far the weakest of the lot, the most overrated anchor, the worst (and biggest) loser of all time), разговорные выражения (off the wall, wacko, moron) в равной мере для выражения экспрессии. Особенно интересны каламбуры, которые использует Дональд Трамп: он искажает имена своих оппонентов (Jeff Bozo, Al Frankenstien, Adam Schitt) и подбирает рифмы (LambTheSham). Вместе с тем политик употребляет вопросительные предложения (Look at their license? How is Bernie Sanders going to defend our country if he can't even defend his own microphone?), наводя читателей на определенные размышления, и аллюзии на видео (the Clintons are the real predators – Д. Трамп добавил ссылку на видео 1996 года, где Клинтон использовала термин «superpredators», говоря о преступных группировках), статьи (Crooked Hillary launched her political career by letting terrorists off the hook – в твите содержится

ссылка на статью о том, как Билл Клинтон помиловал пуэрториканских террористов, что использовала Хиллари для получения большего количества голосов в выборах), прошедшие события (RobotRubio – президент имеет в виду дебаты, в которых Марко Рубио дважды произносит одно и то же предложение с одинаковой интонацией, как робот), свои высказывания (Clone of Pocahontas – ранее политик назвал Элизабет Уоррен Покахонтас, а затем клоном – Ричарда Кордрея) и произведения литературы (watch that nose grow – аллюзия на детскую сказку «Приключения Пиноккио»). Иногда Д. Трамп использует перифразу (Mayor of San Juan), антитезу (he's bottom ... I'm top), параллелизм (you don't hand matches to an arsonist, and you don't give power to an angry left-wing mob),

апозиопезис (she is a...), антономазию (Mr. Melt-down, Mr. Amnesty, Mr. Kellyanne Conway) и приводит цитаты (“... will be wacky in the unemployment line.” Michael Loftus), а также прибегает к различным обращениям с негативно-пренебрежительным оттенком (goofball atheist, Senator Dicky Durbin). Очевидно, что Дональд Трамп является инвективной ролевой моделью, он имеет очень яркий и запоминающийся образ.

Стоит также упомянуть, что инвектива всегда имеет своего автора (инвектора) и адресата (инвектума). Дональд Трамп является инвектором, инвектумы – объекты оскорбления. В результате анализа твитов президента были выделены группы инвектумов, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Персоны-инвектумы в письменных речах Дональда Трампа

Группа людей	Количество человек	Процентное соотношение, %
Американские политики	более 100	более 25
Репортеры и журналисты	более 70	более 17
Медийные личности	более 60	более 15
Компании и их владельцы	более 50	более 12
Издания, телеканалы	более 25	более 6
Страны, штаты, города	более 20	более 5
Юристы и судьи	более 15	более 3,5
Политические аналитики и комментаторы	более 15	более 3,5
Актеры	более 10	более 2,5
Иностранные политики	более 5	более 1,3
Правительственные учреждения и их главы	более 5	более 1,3
Международные организации	5	1,3
Политические партии	4	1
Военные	4	1
Авторы книг	4	1
Спортсмены	4	1
Музыканты	3	0,75
Без категории	3	0,75

Согласно статистике, представленной в таблице 2, негативное речевое воздействие действующего президента Америки направлено непосредственно на своих оппонентов, критикующих его внутреннюю политику. Это американские политические деятели, средства массовой информации (большинство из которых поддерживали Хиллари Клинтон и после победы Дональда Трампа на выборах начали активную кампанию против него), а также телеведущие и крупные предприниматели. Президент США направляет все усилия на дискредитацию своих противников и, вероятно, это обуславливает его эмоциональную сдержанность, а именно незначительное использование инвективной лексики, в отношении иностранных политиков, международных организаций, военных, политических партий.

Таким образом, инвективная лексика в политическом дискурсе выступает как в качестве признака агрессии, так и повышает эффективность и убедительность передаваемой информации. Употребление инвективной лексики может быть, как спланированным и продуманным речевым актом,

так и результатом импульсивного порыва и отсутствия самоконтроля, однако цель остается неизменной – нанести тот или иной вред адресату (изначально представляя информацию не объективно, называя лишь факты, а с оценкой, в большинстве случаев негативной), создать себе позитивный имидж, воздействовать на определенные аспекты реальности.

Проводимое исследование на материале твитов президента США Дональда Трампа, опубликованных в социальной сети Twitter с июня 2015 по май 2019 года, позволило выявить языковые средства, которые преобразуются в инвективы. В результате анализа были определены группы используемых языковых средств выражения инвективности на разных уровнях: лексика с имплицитной негативной коннотацией, восклицательные предложения, графические средства, метафора, сравнение, прилагательные в превосходной степени, разговорные выражения и сленг, каламбур, вопросительные предложения, аллюзия, перифраза, антитеза, антономазия, цитаты с негативным

оценочным модусом, параллелизм, обращение, апозиопезис. Представляется возможным сделать вывод о том, что Дональд Трамп наиболее часто использует негативно-окрашенную лексику по причине того, что, вероятно, его аудиторию преимущественно составляют молодые люди и люди среднего возраста. Избиратели лучше воспримут текст, основу которого составляют общеупотребительные слова, а не сленг. К тому же спецификой социальной сети Twitter являются короткие высказывания, которые предполагают быстрое прочтение, и большее внимание привлечет именно лексика с негативной коннотацией, в отличие от метафор, каламбуров, аллюзий и т. д. – они требуют более вдумчивого подхода со стороны читателя. Американский президент также использует большое количество восклицательных предложений, так как он, очевидно, человек эмоциональный, экспрессивный, что легко прослеживается в публичных выступлениях.

В работе были также выделены группы инвективов по профессиональному признаку: американские политики, репортеры и журналисты, медийные личности, компании и их владельцы, изда-

ния, телеканалы, страны, штаты, города, юристы и судьи, политические аналитики и комментаторы, актеры, иностранные политики, правительственные учреждения и их главы, международные организации, политические партии, военные. При этом было обнаружено, что Дональд Трамп негативно высказывается чаще всего об американских политиках, так как, вероятно, они являются его прямыми соперниками на политической арене. Репортеры, журналисты и корреспонденты также представлены высокочастотной группой инвективов, поскольку, как мы предполагаем, в средствах массовой информации они нередко представляют непроверенные данные, на что политик реагирует возмущением и, как следствие, использованием оскорбительной лексики.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в детальном изучении языковых средств выражения инвективности не только в письменной, но и в устной речи политиков и других образованных носителей языков, а также в изучении конкретных проявлений инвективности в отдельных языках, обусловленных национально-специфическими формами сознания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дмитриенко, Г.В. Вербальная инвектива в англоязычном лексическом субстандарте [Текст] : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Дмитриенко Глеб Владимирович. – Пятигорск, 2007. – 166 с.
2. Пустовар, Е.А. Инвективная лексика в дискурсе политиков или почему иногда полезно ругаться [Электронный ресурс] / Е.А. Пустовар // Лаборатория информационно-психологических технологий Александра Потеряхина. – 2016. – Режим доступа: <https://labipt.com/invective-vocabulary-in-the-discourse-of-politicians-or-why-it-is-sometimes-useful-to-swear/>. – 14.05.2020.
3. Саржина, О.В. Оскорбление словом (инвектива) как агрессивный дискурс [Электронный ресурс] / О.В. Саржина // Юрислингвистика. – 2007. – № 8. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26608175>. – 14.05.2020.
4. Чудинов, А.П. Сексуальная метафора в современном политическом дискурсе [Текст] / А.П. Чудинов // Языковое бытие человека и этноса. – 2001. – № 3. – С. 160-170.

REFERENCES

1. Dmitrienko G.V. Verbal'naja invektiva v anglojazycznym leksicheskom substandarte. Diss. kand. filol. nauk [Verbal Invective in the English-language lexical substandard. Ph. D. (Philology) diss.]. Pjatigorsk, 2007. 166 p.
2. Pustovar E.A. Invektivnaja leksika v diskurse politikov ili pochemu inogda polezno rugat'sja [Elektronnyi resurs] [Invective vocabulary in the discourse of politicians or why it is sometimes useful to swear]. *Laboratorija informacionno-psihologičeskij tehnologij Aleksandra Poterjakhina* [Laboratory of Information and Psychological Technologies by Alexander Poterjakhin], 2016. URL: <https://labipt.com/invective-vocabulary-in-the-discourse-of-politicians-or-why-it-is-sometimes-useful-to-swear/> (Accessed 14.05.2020).
3. Sarzhina O.V. Oskorblenie slovom (invektiva) kak agressivnyj diskurs [Elektronnyi resurs] [Insulting a word (invective) as an aggressive discourse]. *Jurisljngvistika* [Jurislinguistics], 2007, no. 8. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26608175> (Accessed 14.05.2020).
4. Chudinov A.P. Seksual'naja metafora v sovremennom političeskom diskurse [Sexual metaphor in modern political discourse]. *Jazykovoe bytie čeloveka i jetnosa* [The linguistic being of man and ethnos], 2001, no. 3, pp. 160-170.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.Р. Рябоконт, студент факультета иностранных языков, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского», г. Омск, Россия, e-mail: riabokon.ar@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0254-5464.

Н.Н. Евтугова, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских языков и культур, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского», г. Омск, Россия, e-mail: natane2005@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2238-4653.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.R. Ryabokon, Student of the Foreign Languages Department, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, e-mail: riabokon.ar@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0254-5464.

N.N. Evtugova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Languages and Cultures, Omsk, Russia, e-mail: natane2005@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2238-4653.

Надежда Анатольевна Соломка
г. Волгоград

Особенности влияния контекстного окружения на функционирование глагольной единицы в речи

Данная статья посвящена исследованию парадигматических и синтагматических отношений между элементами семантических структур мотивирующего слова и лексем, входящих в контекстное окружение. Материалом для исследования послужили глагольные единицы с корневой морфемой -рул-, извлеченные методом сплошной выборки. Целью работы является определение роли контекста в возникновении таких языковых явлений как антонимия, синонимия, омонимия и полисемия. В исследовании используются описательный метод, контекстуальный метод, элементы словообразовательного и компонентного анализа. В зависимости от синтаксической функции контекстных уточнителей выделяется три типа контекстного окружения. Итогом изучения является выявление роли контекстных уточнителей в формировании семантики глагольных единиц, особенностей влияния лексем контекстного окружения на возникновение лексических явлений полисемии, омонимии, синонимии и антонимии.

Ключевые слова: семантика, контекст, парадигматические отношения, синонимия, антонимия, полисемия, омонимия.

Nadezhda Anatol'evna Solomka
Volgograd

Peculiarities of contextual environment influence on verb unit functioning in speech

The paper is devoted to the study of paradigmatic and syntagmatic relations between elements of motivating word's semantic structures and lexemes included in the contextual environment. The material for the study is verbal units with the root morpheme -рул- extracted by the continuous sampling method. The purpose of the study is to determine the role of context in the emergence of antonymy, synonymy, homonymy and polysemy. The research uses descriptive and contextual methods, elements of word-formation and component analysis. Three types of contextual environment are distinguished depending on the syntactic function of contextual qualifiers. The result of the study allows identifying the role of contextual qualifiers in forming the semantics of verbal units, peculiarities of the lexemes' influence on the contextual environment for emerging polysemy, homonymy, synonymy and antonymy.

Keywords: semantics, context, paradigmatic relations, synonymy, antonymy, polysemy, homonymy.

Значимости контекста в образовании семантики языковых единиц были посвящены исследования В.И. Кодухова, Г.В. Колшанского, А.А. Уфимцевой, С.В. Ильясовой и др. Учеными не раз отмечалось, что на формирование значения лексической единицы оказывают влияние как лингвистические (присоединение различных аффиксов, сопряжение сем мотивирующего слова и сем языковых единиц, входящих в контекст), так и экстралингвистические признаки (передаются словесным окружением). Так, А.А. Уфимцева выделяет семантический (или лингвистический) контекст, разграничивающий значения слов, и контекст речевой ситуации, снимающий двусмысленность в речи [14, С. 223-225]. В исследованиях С.В. Ильясовой, посвященных семантике глагола, говорится, что влияние контекста на процесс образования значения лексической единицы различно: оно может быть мотивировано производящей основой, производящей основой и контекстом, контекстом [4, С. 12-24]. В работе И.Ю. Макаровой представлена аналогичная точка зрения. Ученый, исследуя формирование семантики английских отыменных глаголов, отмечает, что в этом процессе учитываются два знания: одно соотносится с мотивирующим существительным, другое передается контекстным окружением. Различие заключается в том, что в первом случае доминирует влия-

ние семантики мотивирующего существительного, а во втором – значение слов, входящих в контекстное окружение [7, С. 19].

Таким образом, исследователями доказывается, что словесное окружение может оказывать как минимальное (в основе нового значения – семы мотивирующего слова), так и максимальное (в основе нового значения – семы слов, составляющие контекст) влияние на формирование семантики языковой единицы.

Наше исследование направлено на изучение парадигматических и синтагматических отношений, в которые вступают вновь созданные языковые единицы в речи. Цель нашей работы – определить роль контекста в возникновении таких языковых явлений как антонимия, синонимия, омонимия, полисемия.

Материалом для исследования послужили словоформы глагола с корневой морфемой -рул-, поскольку эти языковые единицы обладают, по нашему мнению, универсальной семантикой, так как в их структуру входят семы 'перемещение', 'движение', способствующие передаче различных процессов, происходящих не только в обществе, но и во внутреннем мире человека. Языковой материал извлечен методом сплошной выборки из информационно-справочной системы «Национальный корпус русского языка», текстов электронных

средств массовой информации и составляет более пятисот единиц глагольных образований с корневой морфемой *-рул-*.

Анализ контекстного окружения глаголов с корневой морфемой *-рул-* позволил выделить три типа контекстного окружения: 1) контекст с обстоятельственным значением; 2) контекст со значением дополнения; 3) контекст со значением подлежащего.

Прежде, чем перейти к рассмотрению названных типов контекстного окружения, определим (на базе словарных дефиниций) семантическую структуру мотивирующего существительного *руль* и глагола *рулить*: 'перемещение', 'движение', 'управление', 'направление', 'руководство', 'власть'. В речи выделенные нами семы взаимодействуют с семами лексических единиц, входящих в контекст.

I тип. Контекст с обстоятельственным значением.

У глаголов с корнем *-рул-*, семы которых вступают в синтагматические отношения с семами контекстного уточнителя, выполняющего функцию обстоятельства, как правило, формируется обобщенное значение «перемещение в пространстве». Например: *Просто рулить по окраинам недостаточно* [9]; *Я собралась было рулить домой* [9]; *Вначале зарулил на стоянку у ангара, но чуть позже меня перерулили на статическую стоянку* [3]; *Мы послушались, вырулили на небольшую площадку, заставленную машинами* [9] и др.

Как видно из примеров, контекстный уточнитель, как правило, указывает на место, в котором происходит движение (*рулить по окраинам*), направление движения (*рулить домой, зарулить на стоянку, вырулить на площадку*). Сема 'перемещение' контаминирует с семой, называющей точку в пространстве, что позволяет сформировать у глагола значение «перемещение в пространстве». В представленных нами примерах обстоятельство указывает либо на место, либо на направление. Однако контекстный уточнитель с обстоятельственным значением цели (*рулить за продуктами*), времени (*рулить вечером*) и т.д. также позволяет сформировать значение «перемещение в пространстве».

Глаголы, контекстные уточнители которых передают обстоятельственное значение, вступают в отношения антонимии, полисемии, чему способствуют как элементы семантической структуры производного слова (значение префиксальной морфемы), так и единицы контекстного окружения (предлоги и контекстные конкретизаторы). Например: 1) *Как вырулить из пробки* [12] – *Вначале зарулил на стоянку у ангара...* [3] – антонимия; 2) *Куда-то срулить с работы по своим делам не получается...* [1] – *Раньше хотел срулить из России, потому что есть было нечего* [10] – полисемия. В первом примере словоформы *вырулить* и *зарулил* имеют противоположную семантику за счет значения приставок *вы-*, *за-* и предлогов *из*,

на. Во втором примере глагол *срулить* является многозначным, поскольку передает значения «уйти» и «эмигрировать», образуемые путем сопряжения сем мотивирующего слова и значения контекстных уточнителей *с работы, из России*.

II тип. Лексемы, входящие в контекст со значением дополнения, выполняют функцию соответствующего члена предложения, указывая на объект, на который направлено действие (*Мышь поймана на рекламу, она пришла в магазин, а дальше дело продавца перерулить выбор покупателя на «более интересный» (кавычки тут не зря) товар* [3]; *Бывший чиновник дорулил до суда* [6]; *Автор, ну, как можно вырулить к законному браку, когда один из партнеров не хочет?* [15]), либо на объект, над которым совершается действие (*Дорулился Путин Россией* [8] и др.), способствуя формированию обобщенных значений «изменение чего-либо» и «управление чем-либо» соответственно. У глаголов с контекстным окружением II типа актуализируется сема 'перемещение' (контекстный уточнитель имеет, как правило, форму родительного, винительного или дательного падежа) либо 'управление' (контекстный уточнитель стоит в форме творительного падежа). Значение «изменение чего-либо» образуется на основе ассоциации, то есть процессы, происходящие в обществе или во внутреннем мире человека, представляются подобно перемещению точки в пространстве. Например, словоформа *дорулил*, взятая в узком контексте *дорулил до суда*, может передавать не только значение «действия человека, которые привели его к определенной жизненной ситуации» (*Бывший чиновник дорулил до суда* [6]), но и значение «завершенное движение к определенному месту», если словосочетание употребить в измененном контексте (*Бывший чиновник дорулил до суда только к вечеру*). В первом случае контекстный уточнитель *до суда* отвечает на вопрос родительного падежа, а во втором – на вопрос обстоятельства, поскольку называет место. Таким образом, между глаголами с контекстным окружением I и II типов наблюдается явление полисемии.

Кроме того, глаголы с контекстным окружением II типа вступают в отношения синонимии и антонимии. Так, в высказываниях *Автор, ну, как можно вырулить к законному браку, когда один из партнеров не хочет?* [15] и *Бывший чиновник дорулил до суда* [6] словоформы *вырулить* и *дорулил* имеют значение «оказаться в той или иной жизненной ситуации», которое антонимично значению «уйти из какой-либо жизненной ситуации» глагола *вырулить*, функционирующего в предложении *...российская сторона сейчас пытается вырулить из неприятной ситуации...* [11]. Если явлению синонимии способствуют префиксальные морфемы *вы-* и *до-*, то противопоставляется семантика за счет значения предлогов *к* (*к законному браку*), *до* (*до суда*) и *из* (*из неприятной ситуации*).

Семантика «управление чем-либо» образуется за счет актуализации семы ‘управление’ под влиянием контекстного конкретизатора, имеющего форму творительного падежа, в результате чего между значениями «управление чем-либо» и «изменение чего-либо» наблюдается явление омонимии, так как семантическая связь между названными значениями отсутствует.

III тип. Контекст со значением подлежащего способствует образованию обобщенных значений «обладание значимостью» и «превосходство в чем-либо». Контекстные уточнители, выполняя в предложении функцию подлежащего, называют субъект действия, которое передается глаголом с корневой морфемой *-рул-*. Например: *Психотерапевт Константин Ольховой: «Любовь по-прежнему рулит!»* [5]; *Серый рулит – идеи для вязания* [13]; *Школа 174 рулит и всех перерулит!* [2] и др. В подобных высказываниях семы ‘перемещение’, ‘управление’ нейтрализуются, а семантика этих глаголов омонимична значениям «перемещение в пространстве», «изменение чего-либо», «управление чем-либо», поскольку между значениями не наблюдается семантической связи.

Таким образом, рассмотрев глагольные единицы с корневой морфемой *-рул-*, мы выяснили, что синтаксическая роль лексемы, входящей в контекстное окружение, не только оказывает непосредственное влияние на формирование обобщенного значения глагольной единицы, но и обуславливает такие лексические явления как омонимия, полисемия, синонимия и антонимия. Несмотря на то что в работе рассматривались только глаголы, мотивированные существительным *руль*, было выявлено, что явления синонимии, антонимии, полисемии и омонимии определяются как значением префиксов (элементами семантической структуры производного глагола), так и предлогов – единиц контекстного окружения, что позволяет нам говорить о том, что контекстное окружение оказывает непосредственное влияние на парадигматические отношения, в которые вступают языковые единицы. Перспективу нашего исследования мы видим, во-первых, в разграничении явлений полисемии и омонимии у глаголов, находящихся в разном словесном окружении, во-вторых, в изучении явлений синонимии и антонимии на материале глагольных единиц с разными корневыми морфемами, окруженными схожим и различным контекстом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бизнес-форум [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.biznet.ru/topic225306.html>. – 28.04.2020.
2. Школа № 174 рулит и всех перерулит! [Электронный ресурс] // Вконтакте : соц. сеть. – Режим доступа: <https://vk.com/club6115607>. – 23.04.2020.
3. Лётное поле [Электронный ресурс] // LiveJournal : живой журн. – Режим доступа: <https://ru-aviation.livejournal.com/2318734.html>. – 28.04.2020.
4. Ильясова, С.В. Семантика и структура отыменных глагольных новообразований (на материале периодической печати 70-х – 80-х годов) [Текст] : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Ильясова Светлана Васильевна. – Ростов н/Д, 1984. – 304 с.
5. Психотерапевт Константин Ольховой: «Любовь по-прежнему рулит!» [Электронный ресурс] // Истра новости. – Режим доступа: <http://istralife.ru/metka/konstantin-olhovoy/>. – 28.04.2020.
6. Коммерсантъ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/3488582>. – 28.04.2020.
7. Макарова, И.Ю. Отсубстантивные глаголы и принципы формирования их значений [Текст] / И.Ю. Макарова // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2007. – № 7 (51). – С. 12-19.
8. Дорудился Путин Россией [Электронный ресурс] // Макспарк : соц. сеть зрелых людей. – Режим доступа: <http://maxpark.com/community/5862/content/3611620>. – 28.04.2020.
9. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruscorpora.ru/new/>. – 23.04.2020.
10. Политфорум [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.politforums.net/>. – 28.04.2020.
11. Публицист.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://publizist.ru>. – 28.04.2020.
12. Вырулить из пробки [Электронный ресурс] // Республика Башкортостан. – Режим доступа: https://resbash.ru/articles/cotsium/vyrulit_iz_probki-4619/. – 28.04.2020.
13. Pinme [Электронный ресурс] : сайт. – Режим доступа: <http://pinme.ru/>. – 28.04.2020.
14. Уфимцева, А.А. Слово в лексико-семантической системе языка [Текст] / А.А. Уфимцева. – М. : Наука, 1968. – 272 с.
15. Вырулить из ГБ к Настоящему. реально? и как вы выходите замуж??. [Электронный ресурс] // Woman.ru : Интернет-форум для женщин. – Режим доступа: <https://www.woman.ru/relation/marriage/thread/3832473/>. – 28.04.2020.

REFERENCES

1. Biznes-forum [Elektronnyi resurs] [Business Forum]. URL: <https://www.biznet.ru/topic225306.html> (Accessed 28.04.2020).
2. Shkola № 174 rulit i vseh pererulit! [Elektronnyi resurs] [School number 174 steers and drives everyone!]. *Vkontakte: soc. set* [Vkontakte]. URL: <https://vk.com/club6115607> (Accessed 23.04.2020).
3. Ljotnoe pole [Elektronnyi resurs] [Лётное поле]. *LiveJournal: zhivoj zhurn.* URL: <https://ru-aviation.livejournal.com/2318734.html> (Accessed 28.04.2020).
4. Il'jasova S.V. Semantika i struktura otymennyh glagol'nyh novoobrazovanij (na materiale periodicheskoj pečati 70-h – 80-h godov). Diss. kand. filol. nauk [Semantics and structure of otymennyh verb neoplasms (based on 70s - 80s periodicals). Ph. D. (Philology) diss.]. Rostov n/D, 1984. – 304 p.

5. Psihoterapevt Konstantin Ol'hovoj: «Ljubov' po-prezhnemu rulit!» [Elektronnyi resurs] [Psychotherapist Konstantin Olkhova: "Love still rules!"]. *Istra novosti [Istra News]*. URL: <http://istralife.ru/metka/konstantin-olhovoy/> (Accessed 28.04.2020).
6. Kommersant# [Elektronnyi resurs] [Kommersant]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3488582> (Accessed 28.04.2020).
7. Makarova I.Ju. Otsobstantivnye glagoly i principy formirovaniya ih znachenij [Substantive verbs and principles of the formation of their meanings]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Gumanitarnye nauki [Tambov University Review. Series Humanities.]*, 2007, no. 7 (51), pp. 12-19.
8. Dorulilsja Putin Rossiej [Elektronnyi resurs] [Putin has ruled over Russia]. *Makspark: soc. set' zrelyh ljudej [Maxpark]*. URL: <http://maxpark.com/community/5862/content/3611620> (Accessed 28.04.2020).
9. Nacional'nyj korpus ruskogo jazyka [Elektronnyi resurs] [National Corps of the Russian Language]. URL: <http://ruscorpora.ru/new/> (Accessed 23.04.2020).
10. Politforum [Elektronnyi resurs] [Politforum]. URL: <https://www.politforums.net/> (Accessed 28.04.2020).
11. Publicist.ru [Elektronnyi resurs] [Publicist.ru]. URL: <https://publizist.ru> (Accessed 28.04.2020).
12. Vyruilit' iz probki [Elektronnyi resurs] [Drive out of the traffic jam]. *Respublika Bashkortostan [Republic of Bashkortostan]*. URL: https://resbash.ru/articles/cotsium/vyruilit_iz_probki-4619/ (Accessed 28.04.2020).
13. Pinme: sajt [Elektronnyi resurs]. URL: <http://pinme.ru/> (Accessed 28.04.2020).
14. Ufimceva A.A. Slovo v leksiko-semanticheskoj sisteme jazyka [Word in the lexical-semantic system of language]. Moscow: Nauka, 1968. 272 p.
15. Vyruilit' iz GB k Nastojashemu. real'no? i kak vy vyhodite zamuzh??. [Elektronnyi resurs] [Is it really to escape civil marriage? How to marry?..]. Woman.ru: Internet-forum dlja zhenshhin. URL: <https://www.woman.ru/relation/marriage/thread/3832473> (Accessed 28.04.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.А. Соломка, кандидат филологических наук, ассистент кафедры русской филологии и журналистики, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград, Россия, e-mail: na_solomka@volsu.ru, ORCID: 0000-0002-7677-5051.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.A. Solomka, Ph. D. in Philology, Instructor of the Department of Russian Philology and Journalistic, Volgograd State University, Volgograd, Russia, e-mail: na_solomka@volsu.ru, ORCID: 0000-0002-7677-5051.

УДК 81-2

Елена Андреевна Сорокина

г. Шадринск

Анастасия Андреевна Орлова

г. Шадринск

Проблема территориального разделения немецкого языка

Современная наука уделяет внимание территориальной особенности немецкого языка. До возникновения письменной формы существования языка любой язык пребывал в своей устной форме. С появлением письменности возникает вторая форма языка. Эти две формы языка взаимодействуют и развиваются, обнаруживая отношения между общим языком народа и его диалектом. Изучение диалектов необходимо, так как они способствуют пониманию процессов исторического развития языков. В статье описывается территориальное разделение немецкого языка. Приводится обзор истории, различных трактовок термина «территориальная дифференциация языка», осуществляется логический анализ с рядом примыкающих понятий, таких как «национальные варианты немецкого языка» и «территориальные диалекты». Попутно рассматривается история и причины территориального разделения языка. Так же в статье приводятся примеры слов с одинаковым значением в зависимости от его национального варианта.

Ключевые слова: территориальная дифференциация немецкого языка, национальные варианты, диалекты, гельвицизмы, германизмы.

Elena Andreevna Sorokina

Shadrinsk

Anastasiya Andreevna Orlova

Shadrinsk

The problem of the territorial separation of German

Modern science pays attention to the territorial feature of German. Prior to the occurrence of the written form of language existence, any language remained in its oral form. With the advent of writing, the second form of language has arisen. These two forms of language interacted and developed, discovering the relationship between the common language of the people and its dialect. The study of dialects is necessary as they contribute to understanding the processes of historical development of languages. The article describes the territorial division of German. An overview of history, different interpretations of the term "territorial differentiation of language" is given, and logical analysis is carried out with a number of adjacent

concepts, such as "national versions of German" and "territorial dialects." At the same time, the history and reasons for the territorial division of the language are considered. The article also gives examples of words with the same meaning depending on its national version.

Keywords: territorial differentiation of German language, national variants, dialects, helvicisms, Germanisms.

В современных реалиях стремительно глобализирующихся сфер жизни общества: экономической, политической, религиозной и культурной, их интеграции и унификации, особый интерес в рамках выбранной нами темы представляет собой культурная область функционирования общества. Во всё возрастающей роли немецкого языка как языка международной торговли и бизнеса, образования, путешествий, науки и техники, неподдельный интерес представляет собой изучение языков национальных и в частности диалектов, входящих в сферу употребления языка.

Региональные варианты немецкого языка тщательно начинают изучаться лингвистами в 19 в. (С.Ф. Андерс). Первым германским диалектологом считается Иоганн А. Шмеллер, целью научных работ которого были локальные языковые варианты, распространенные в Баварии (1821 г.). Идеи Шмеллера находят свое продолжение в работах Карла Бернхарди, Карла Вейнгольда, Карла Г. Давина. Лингвисты изучали разные варианты немецкого языка на территории Германии. Во второй половине 19 в. появляется малограмматизм, представители которого рассматривали устные варианты немецкого языка. Основал данное лингвистическое направление Георг Венкер [5, С. 79].

Над социальной дифференциацией немецких диалектов работал Филипп Вегенер в конце 19 в. С конца 20 в. внимание лингвистов приковано к развитию коммуникативного направления диалектологического знания. В этом направлении работали В.Е. Гольдин, Беате Хенн-Меммесхаймер, Биргит-Барден и др. В.М. Жирмунский впервые разработал концепцию развития немецкого национального языка [3, С. 112].

В качестве исследовательских методов нами были использованы социолингвистический метод корреляции языковых и социальных явлений, статистический метод, сравнительно-сопоставительный метод, метод семантического анализа, компаративный метод.

В нашем исследовании мы попытаемся кратко охарактеризовать различные территориальные варианты немецкого языка, приведем примеры и их отличие от национального языка.

Лексика является самой подвижной частью языка, поэтому она подвержена изменениям и сегодня. Немецкий язык существует в различных формах и проявлениях, это связано с периодами формирования и развития нации. Индоевропейские племена заселились в Европе в 3000-2500 гг. до нашей эры. Они смешались с различными этническими группами, так и образовались племена, которые дали начало формированию германцев. Развитие немецкого языка и его территориальные особенно-

сти связаны с миграцией населения. В V веке происходит под контролем франков объединение саксов и западногерманских племен. Это событие является предпосылкой для образования древневерхне-немецкого языка. Латинский язык обогащает словарь немецкого языка, вносит свой культ.

В 843 году Франкская империя раскололась на три части: Восточнофранкское, Западнофранкское и Среднефранкское королевства. На основе Восточнофранкского королевства создается Германское королевство. Позже на территории Западнофранкского королевства возникает Французское королевство. Среднефранкское королевство является территорией Лотарингией. На протяжении всей истории немецкого языка присутствовали территориальные политические структуры, которые привели к образованию и развитию территориальной дифференциации немецкого языка [1, С. 276].

Для того чтобы проанализировать территориальные особенности немецкого языка, рассмотрим такие понятия, как «территориальная дифференциация языка», «диалекты» и «диалект территориальный».

Территориальная дифференциация языка – это процесс возникновения разновидностей языка, в частности диалектных разновидностей в результате его изменения в разных территориальных условиях.

Диалекты – это вариант конкретного языка, на котором говорят ограниченное число людей в конкретной местности, они связаны профессиональной или социальной общностью и находятся в устойчивом языковом контакте.

Диалект территориальный – это разновидность языка, на котором говорят жители, находящиеся на одной территории.

Очень заметно воздействие диалектов на немецкий язык. Даже на сегодняшний день сильно ощутима разница между диалектами городского просторечия и обычной разговорной речи.

Например, слово «пончик» называют разными словами, это зависит от того, в какой части Германии Вы находитесь. В Берлине говорят «Krapfen», на юге Германии – «Pfanncuchen», а в Гамбурге вы можете услышать «Berliner». Одна из самых широко встречающихся форм существования языка – это территориальные диалекты.

Немецкий язык является официальным языком в таких странах, как Германия, Швейцария, Австрия, Люксембург, Лихтенштейн и Бельгия, в связи с этим он изменяется и приобретает особенности конкретной страны [2, С. 40].

Национальные варианты немецкого языка – это разнообразие немецкого языка, которое распространено в различных немецкоговорящих стра-

нах и изменено в соответствии с местными особенностями лексики, грамматики и фонетики. Национальные варианты немецкого языка не являются ни обиходно-разговорным вариантом, ни литературным, тем не менее, эти варианты имеют свои отличительные нормы.

Распознавание национального варианта немецкого языка осуществляется с принятия во внимание двух факторов:

- 1) общеупотребительность в одном из немецкоговорящих государств;
- 2) присутствие определенных общих норм.

Таким образом, вышеперечисленным факторам к национальным вариантам немецкого языка можно отнести немецкий язык в Германии, Швейцарии и Австрии.

Национальный вариант немецкого языка в Германии называется разными понятиями: бундесдойч, высоконемецкий язык и федеральный немецкий. Для такого варианта немецкого языка характерны тевтонизмы или германизмы.

Германизмы – это фраза или слово, которые построено по модели немецкого языка. Германизмы являются разновидностью варваризмов. На телевидении и радио говорят только на Hochdeutsch, а также печатаются книги, журналы и газеты, снимаются фильмы и ставятся спектакли. Hochdeutsch используется в официальных документах.

Швейцарцы используют свой швейцарский вариант немецкого языка, который образовался под воздействием алеманнских диалектов. Для этих диалектов характерно употребление гельветцинизмов.

Гельветцизм – это абсолютно любая языковая особенность немецкого языка в Швейцарии, но которая может встречаться на территориях других немецкоговорящих стран.

В Швейцарии выделяют два варианта гельветцизмов:

1. Гельветцизмы швейцарского диалекта, отличительной особенностью этих диалектов является то, что они употребляются только в устной речи.

2. Гельветцизмы швейцарского варианта, в этом случае лексика фиксирована и используется в письменной речи.

Например, если в Германии люди употребляют слово Vater, то в Швейцарии употребляют слово Ätti, в Германии говорят Kommissar, то в Швейцарии – Kommissär.

Также прослеживаются отличия на семантическом уровне: одно и то же слово имеет абсолютно разное значение (в немецком языке слово «Estrich» обозначает «пол», а в швейцарском немецком – «неотапливаемый чердак»).

Швейцарский немецкий широко используется в устной речи независимо от социального статуса говорящего, также употребляется в публичной речи (телевидение, радио) и на начальной стадии обучения.

Ученые утверждают, что основными кисточками гельветизмов являются заимствования из французского языка и использование диалектов в швейцарском варианте немецкого языка.

В Австрии люди используют австрицизмы. Австрицизмы – это языковая особенность, которая является нормой только в австрийском варианте немецкого языка. Около 7000 австрицизмов существует в Австрии. В XIX веке немецкий филолог Конрад Дуден издал «Полный орфографический словарь немецкого языка». Благодаря этому филологу были заложены и изложены правила немецкой орфографии, но это не охватило австрийский вариант немецкого, поэтому лексика в Австрии сохранила свой особенный местный колорит. Она, в отличие от немецкого языка, содержит заимствований из латинского и славянского. Австрицизмы делятся на три большие семантические группы:

1. Кулинария (если в Германии говорят «Brötchen», то в Австрии – «Semmel»), по-немецки «Grießbrei», по-австрийски «Grießkoch»).

2. Сфера управления, права и политики (по-немецки «Vermächtnis», по-австрийски «Legat», по-немецки «Erlasse», по-австрийски «Erlässe»).

3. Школа и профессии (по-немецки «Hafner», по-австрийски «Ofensetzer»).

Можно также отметить, что в австрийском немецком языке по-другому называются месяцы. Например, по-немецки «Januar», по-австрийски «Jänner», по-немецки «Februar», по-австрийски «Feber» [4, С. 64].

Языковая ситуация в Австрии характеризуется наличием лексических особенностей, которые присутствуют только в австрийском варианте немецкого языка, но и содержать общенемецкие черты.

Немецкий язык в Лихтенштейне и в Бельгии не является национальным вариантом, потому что жители разговаривают либо на ненормированных диалектах, либо на стандартном немецком языке. В Люксембурге говорят на люксембургском языке, который не относится к национальному варианту.

Подводя итоги, следует сказать, что немецкий язык считается самым распространенным языком в Европе. Он является официальным языком в Германии, Швейцарии, Австрии, Люксембурге и Лихтенштейне. Немецкий язык имеет свои варианты в Австрии и Швейцарии, с одной стороны они имеют общие лингвистические характеристики, это дает нам возможность говорить о едином кодифицированном немецком языке. С другой стороны, каждый вариант немецкого языка имеет свои отличительные признаки, что позволяет считать их как самостоятельные варианты.

Что касается диалектов немецкого языка, то возросшая мобильность населения, различные события в социальной, культурной, экономической, политической жизни Германии привели к тому, что некоторые диалекты исчезли совсем. Новые способы распространения информации, глобаль-

ные изменения в жизни общества, безусловно, оказали влияние на вербальные привычки носителей немецкого языка. Стали появляться межрегиональные варианты диалектов, стремление к использованию разговорного немецкого, в структуре которого присутствуют элементы нескольких диа-

лектов. Многие лингвисты отмечают интересный факт: некоторые носители немецкого языка используют в своей речи диалектизмы. С их точки зрения, это придает речи большую эмоциональность и стилистическую окрашенность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С. Ахманова. – 4-е изд. стер. – М.: Ком-Книга, 2007. – 576 с.
2. Бондаренко, Е.В. Австрийский вариант немецкого языка: внутренние факторы развития [Текст] / Е.В. Бондаренко, О.О. Чернова // Научные ведомости. – 2012. – № 24. – С. 40-43.
3. Жирмунский, В.М. Немецкая диалектология [Текст] / В.М. Жирмунский / Акад. наук СССР. Ин-т языкознания. – М.; Л.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1956. – 636 с.
4. Родина, Л.И. Становление швейцарского варианта немецкого языка [Текст] / Л.И. Родина // Научные ведомости. – 2016. – № 32. – С. 64-70.
5. Socin, A. Schriftsprache und Dialekte im Deutschen nach Zeugnissen alter und neuer Zeit: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache [Text] / A. Socin. – Hildesheim: Olms, 1970. – 544 S.

REFERENCES

1. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov [Dictionary of linguistic terms]. Moscow: Kom-Kniga, 2007. 576 p.
2. Bondarenko E.V., Chernova O.O. Avstrijskij variant nemeckogo jazyka: vnutrennie faktory razvitiya [Austrian version of the German language: internal factors of development]. *Nauchnye vedomosti* [Scientific Sheets], 2012, no. 24, pp. 40-43.
3. Zhirmunskij V.M. Nemeckaja dialektologija [German dialectology]. Moscow; Leningrad: Izd-vo Akad. Nauk SSSR, 1956. 636 p.
4. Rodina L.I. Stanovlenie shvejcarskogo varianta nemeckogo jazyka [The formation of the Swiss version of the German language]. *Nauchnye vedomosti* [Scientific Sheets], 2016, no. 32, pp. 64-70.
5. Socin A. Schriftsprache und Dialekte im Deutschen nach Zeugnissen alter und neuer Zeit: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache. Hildesheim: Olms, 1970. 544 S.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Сорокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4569-0378.

А.А. Орлова, студент 4 курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профили: «Иностранный язык (английский)» и «Иностранный язык (немецкий)»), ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: orlizi01@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Sorokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Theory and Practice of German Language, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4569-0378.

A.A. Orlova, 4th -year Student of the direction of preparation 44.03.05 Pedagogical education (profiles: "Foreign language (English)" and "Foreign language (German)"), Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: orlizi01@gmail.com.

УДК 398.91

Марк Эдуардович Татарин

г. Киров

Андрей Викторович Казаков

г. Киров

Метафорические образы современной России в зарубежной прессе

Проблематика статьи связана с исследованием англоязычной метафоры как средства создания запоминающихся образов окружающей действительности. Мы намерены охарактеризовать метафорические образы России, отражённые в зарубежной (англоязычной) прессе. Это предусматривает изучение: метафоры и образности как присущего ей свойства; типичных метафорических моделей, иллюстрирующих специфику общественной жизни сегодняшней России; количественный и качественный анализ случаев употребления метафоры в средствах массовой информации. Были использованы следующие методы: сплошной выборки, описательный, сопоставительный, контекстуального анализа (анализ макро- и микро-контекстов) и статистический. В результате решения заявленных задач в статье представлена характеристика метафорических образов сегодняшней России в глазах иностранцев. Дальнейший анализ этих образов помогает наметить пути создания более созидательного имиджа нашей страны в мировом социуме.

Ключевые слова: метафора как средство создания образа; метафорические модели; антропоморфная, социальная, артефактная, природная метафора; метафорические образы России.

Mark Eduardovich Tatarinov

Kirov

Andrey Viktorovich Kazakov

Kirov

Metaphorical images of modern Russia in foreign press

The problem of the article is related to the study of English metaphor as a means of creating memorable images of reality. We intend to characterize the metaphorical images of Russia, reflected in foreign (English-language) press. This involves the research of metaphor and imagery as its inherent feature; typical metaphorical models that illustrate the specifics of social life in today's Russia; quantitative and qualitative analysis of metaphors in mass media. For this purpose, the following methods were used: continuous sampling, descriptive, comparative, contextual analysis (of macro- and micro-contexts) and statistical. As a result of solving the stated tasks, the article presents a characteristic of metaphorical images of today's Russia in the eyes of foreigners. Further analysis of these images helps to identify ways of creating a more beneficial image of our country in the world society.

Keywords: metaphor as a means of creating an image; metaphorical models; anthropomorphic, social, artifact, natural metaphor; metaphorical images of Russia.

Введение. Актуальность темы статьи определяется значительными общественными изменениями, которые произошли за последние десятилетия и продолжают иметь место в Российской Федерации, привлекая интерес отечественных и зарубежных лингвистов и культурологов. Тема сопряжена с изучением метафоры, которая, как известно, представляет собой самый главный троп, ключевой инструмент к познанию окружающей действительности, способ устройства мироздания. Метафора способствует созданию уникальных образов современной России в глазах зарубежной прессы, основанных на ярких ассоциациях.

Новизна данной работы заключается в исследовании метафоры, отражающей образ России на основе современного иллюстративного материала. Её практическая значимость состоит в том, что результаты статьи позволяют обрисовать разноречивый, изменяющийся метафорический образ современной России глазами иностранных журналистов и публицистов.

Исследовательская часть. Материалы и методы.

Цель работы: представить метафорические образы современной России в зарубежной прессе. Для достижения цели решались промежуточные задачи:

1. Исследовать метафору как средство передачи образов.
2. Изучить группы типичных метафорических моделей, характеризующих специфику общественной жизни сегодняшней России.
3. Проанализировать случаи употребления метафоры, представленные в газетных и электронных публикациях иностранных средств массовой информации (СМИ).

Методы исследования. Цель и задачи определяют и методы исследования, использованные в работе над статьёй: сплошной выборки, описательный, сопоставительный, контекстуального анализа (анализ макро- и микро-контекстов) и статистический.

База исследования.

Теоретической базой исследования стали:

– при характеристике метафоры и подходов к её определению: труды И.В. Арнольд, А. Бейн, М. Блэк, Е.В. Бреус, В.П. Москвина, А.А. Потебни и др.;

– при рассмотрении метафоры как средства создания нового образа: научные произведения Н.Д. Арутюновой, А.И. Гальперина, W.O. Quine и др.

Материалами исследования послужили 257 случаев употребления метафоры, отобранных из газет и электронных публикаций зарубежных СМИ за 10 лет (2010–2020 гг.).

На *первом этапе* исследования была описана метафора как средство создания образа; на *втором* – группы типичных метафорических моделей, характеризующих нашу страну и протекающие в ней общественные процессы. На *третьем этапе* проанализированы 257 случаев употребления метафоры, представленных в газетных и электронных публикациях СМИ, и приведены примеры метафорических образов России, созданных в иностранной прессе.

Анализ подходов к определению метафоры выявил, что большинство ученых (И.В. Арнольд, А. Бейн, В.П. Москвин, А.А. Потебня, Г.Я. Солганик и др.) склонны определять её как фигуру речи, основанную на сходстве объектов действительности, которые относятся к разным классам. Слово или фраза становится метафорой тогда, когда они употребляются в переносном значении (my head is spinning, the sun rises and sets, burning eyes, the neck of the bottle, the leg of the table, one's soul on fire и т.д.). Следует указать, что в основе двух стилистических явлений – метафоры и сравнения – лежат однотипные механизмы, но их природа различна. Если сравнение предполагает присутствие формального сопоставления, то метафора – замену прямого названия предмета его образным наименованием [2, С. 104]. Метафора образуется по принципам олицетворения (the sun rises, the wind is howling), овеществления (nerves of steel, hands of gold), отвлечения (a sphere of influence, a

field of action). Она может быть выражена существительными, прилагательными, глаголами.

Неотъемлемым свойством метафоры является образность – она является инструментом передачи образов живым, запоминающимся способом. Образность метафоры основана на ассоциативном сходстве между предметами и событиями. Убедительность образа достигается посредством установления общих черт объектов, очень далеких и непохожих один на другой; она базируется на их контрастности. Например: лить слезы, плакать, может не только человек, но и ива, осень, дождь, душа. Улыбаться способны не только люди, но и солнышко, день, лето, осень и др. В художественных произведениях чаще встречаются метафорические образы на основе развёрнутой метафоры. Она прослеживается на материалах целого текста о человеке и его стремлениях, природе, истории, мифологии. Например, подобный вид метафоры использован в популярной английской шутке:

The traveller was indignant at a slow speed of the train. He appealed to the conductor:

“Can’t you go any faster than this?”

“Yes”, was a serene reply, “but I have to stay aboard”.

В публицистических текстах метафорические образы носят более стёртый характер, не отличаясь

особой свежестью и необычностью. Однако сочетание метафоры с оксюмороном помогает усилить образ, сделав его более ёмким и неизбежным [3, С. 93]: холодная оценка горячей проблемы (беспристрастный подход к решению актуального вопроса); горячая голова с холодным сердцем (используется для характеристики раздражительного, пылкого, но практичного и рассудительного человека). Образы, в которых содержатся несовместимые признаки – холод и жара соединяются в данном случае в органическое целое [1, С. 174].

Плодотворному исследованию и эффективно-му использованию метафоры как лингвистического средства передачи образов окружающего мира способствует изучение типичных метафорических моделей. Взяв за основу модели А.П. Чудинова [4, С. 51] и проанализировав 257 случаев употребления метафоры, представленных в газетных и электронных публикациях СМИ, мы делаем заключение, что самой часто встречающейся является антропоморфная метафора (40 %). За ней идёт социальная метафора (35 %); затем – природная 17 %. Реже остальных встречается артефактная метафора (8 %).

Метафорические образы в рамках моделей разносторонне характеризуют нашу страну и протекающие в ней общественные процессы (Таблица 1).

Таблица 1

Примеры метафорических образов России в иностранной прессе

Метафорический образ	Примеры
1. Образы, созданные антропоморфной метафорой	
а) «Россия – это функционирующий организм»	Иностранные СМИ представляют Россию живым и функционирующим организмом, у которого есть следующие <u>части тела</u> : hands, legs, knees, muscles, guts, a heart, brain; он может выполнять <u>физические действия</u> : to flex muscles, to shrug, to leap into the future, to be driven, to be on knees and to rise from knees. По характеру и психическим процессам Россия представляется restless, proud but weak, new, fortified, coy, incapable, openly unhappy; и у России есть “stature (достоинство), infantile democracy, fragile ago, heavy handed domination”
б) «Современная Россия – это больной организм»	<u>Состояние</u> России определяется как <i>creaky, too sick, dying, dying out, half dead and buried</i> . У России встречаются различные <u>болезни</u> и <u>симптомы</u> : bipolar disorder, xenophobia, scars, a headache и т. д. Таким образом, по мнению журналистов, Россия нуждается в следующем <u>лечении</u> и <u>помощи</u> извне (медицинского персонала и добровольцев): <i>injecting a chill, a political donor, shock therapy, the bitterest pill</i> и т. д.
в) «Россия – это семья»	Метафоры данной модели на нашем фактическом материале выделяют следующих <u>членов семьи</u> : czar, mother, descendants. <u>Семья в целом</u> представляется как political marriage, the world community. <u>Взаимоотношения между членами семьи, родственниками, соседями</u> представляются с разных сторон: honeymoon period, testy relations, the drift in relations, a scintilla of goodwill and trust
г) Сексуальная метафора	Метафоры данной модели выделяют <u>участников</u> сексуальных отношений: <i>people of a traditional orientation</i> ; <u>действия сексуального характера</u> : <i>a kiss, to woo, passion</i> , <u>действия насильственного характера</u> <i>heavy-handed meddling, violence</i> ; <u>извращения</u> : <i>to change orientation</i>
2. Образы, созданные артефактной метафорой	
а) «Россия – наш общий дом»	Образ дома включает в себя <u>элементы его конструкции</u> (<i>a pillar, a brief window, doorstep, facet, the door, wall</i>), <u>предметы обстановки</u> (<i>an umbrella, the rug, the knives, a table</i>), <u>общее состояние дома</u> (<i>a total dump, all kinds of rot</i>), которое отражает необходимость <u>ремонта</u> (<i>perestroika</i>), <u>месторасположения</u> (<i>morass, at the crossroads</i>)

Метафорический образ	Примеры
1. Образы, созданные антропоморфной метафорой	
а) «Россия – это функционирующий организм»	Иностранные СМИ представляют Россию живым и функционирующим организмом, у которого есть следующие <u>части тела</u> : hands, legs, knees, muscles, guts, a heart, brain; он может выполнять <u>физические действия</u> : to flex muscles, to shrug, to leap into the future, to be driven, to be on knees and to rise from knees. По характеру и психическим процессам Россия представляется restless, proud but weak, new, fortified, coy, incapable, openly unhappy; и у России есть “stature (достоинство), infantile democracy, fragile ago, heavy handed domination”
б) «Современная Россия – это отлаженный механизм»	<u>Составляющие государства</u> , которые включают в себя <u>орудия производства и производителя</u> (<i>Soviet tools, world’s largest producer, an engine</i>), <u>технологический процесс</u> (<i>to turn the screws of state power, at the finish line</i>)
3. Образы, созданные природной метафорой	
а) «Современная российская действительность – это мир животных»	Метафоры, характеризующие <u>царство животных</u> (<i>the large bear, the Russian bear, sharks</i>); далее можно выделить метафоры, описывающие <u>действия животных</u> (<i>to lay golden eggs, to lick one’s wounds, to fly</i>), <u>части тела животных</u> (<i>eyes, a tusk</i>), <u>обращение с животными</u> (<i>to sit astride, threatening and insulting poke</i>)
б) «Современная российская действительность – это царство растений»	<u>Фитоморфные образы</u> : to bear historic fruit, the fruit of Russian policies, to take root, Russia’s bitter harvest.
в) «Современная Россия – это стихийное бедствие»	Концепты, раскрывающие данную метафорическую модель: <u>изменения в природе и погоде</u> (<i>a thaw, a thaw in relations, defrosting</i>), <u>природные катаклизмы и стихийные бедствия</u> (<i>the wave, an ugly surge</i>)
4. Образы, созданные социальной метафорой	
а) «Современная Россия – это преступное сообщество»	Наиболее частотными по употреблению являются метафоры « <u>бытовой и профессиональной деятельности “братвы”</u> »: <i>a state gangster culture, the infamous vodka-vobla-chastushki image, to fool</i> . Затем, можно выделить метафоры, относящиеся к <u>преступным сообществам и их структурам</u> : “ <i>conspiracy, mafia, to hang out the wrong crowd</i> ”; <u>жертвам преступных действий</u> – “ <i>a hostage</i> ”; <u>действиям правоохранительных органов</u> – “ <i>to accuse</i> ”
б) «Современная Россия – это большой театр»	<u>Роли</u> , исполняемые Россией: <i>a pivotal actor, a leading role, a major role</i> . <u>Действия</u> происходят на различных <u>видах сцен</u> : <i>last dance; the international scene, the nuclear world stage, the world stage, the international stage</i>
в) «Жизнь в России – это игра и спортивное состязание»	Россия в <u>образе игрока</u> , спортсмена представлена в следующих метафорах и метафорических выражениях: <i>the great competing power, an important player, the player, the closest competitor, a real rival</i> . <u>Игры и соревнования</u> , в которых участвует Россия, представлены в таких метафорах как: <i>a chess match, this game is going on, a certain Russian high card</i> . <u>Спортивная квалификация</u> России позволяет «зрителям» делать на нее ставки: <i>who would you put your money on?, anyone betting on Russia; Moscow celebrated its success</i>
г) «Российская действительность – это непрекращающаяся война»	Россия в качестве <u>участника военных действий</u> в большинстве случаев представляется в образе врага: <i>the enemy, old foe, evil empire, the foe of freedom</i> . Россия и ее лидеры ведут различного рода <u>войны</u> и <u>военные действия</u> : <i>to catapult, to go to battle, the Soviet coup, “chicken war”</i> . Россия может <u>начинать войну</u> и <u>заканчивать её победителем</u> или <u>проигравшим</u> : <i>Russia’s failure, the collapse of the Soviet Union</i>
д) «Россия – это деловой партнер»	Россия в образе делового партнера <u>совершает сделки</u> , проводит <u>операции с деньгами</u> и имеет <u>проблемы в бизнесе</u> : <i>bread-and-butter issues, to negotiate in bad faith, an ebb in support, a strong ruble, a big deal, Russia’s gain</i>

Представленные образы позволяют не только обрисовать противоречивый, изменяющийся облик современной России в глазах иностранцев, но и наметить в перспективе пути совершенствования позитивного имиджа нашей страны в мировом сообществе.

Заключение. Для достижения заявленной в статье цели (представить метафорические образы современной России в зарубежной прессе) был решён ряд взаимосвязанных задач:

1) мы исследовали метафору как средство передачи образов, яркость и неповторимость которых достигается через установление сходства между непохожими и даже контрастными объектами окружающего мира. Если в художественной литературе образы являются весьма свежими и неожиданными и часто базируются на развёрнутой метафоре, то в публицистике они имеют несколько стёртый характер. Усилить образы позволяет сочетание метафоры с оксюморонам;

2) были изучены четыре группы типичных метафорических моделей: антропоморфная, социальная, артефактная, природная метафора. Они легли в основу количественного и качественного анализа 257 случаев использования метафоры на страницах зарубежных газет и журналов;

3) самой часто встречающейся в выборке оказалась антропоморфная метафора (40 %); самой редкой – артефактная (8 %). Было сделано заключение, что созданные на основе представленных моделей метафорические образы нашей страны носят неоднознач-

ный, изменчивый характер: «Россия – это функционирующий организм; больной организм; деловой партнер; большой театр» и др. Анализ образов позволяет наметить пути создания более позитивного и созидательного имиджа России в мире.

Исследование можно продолжить, изучая новые, меняющиеся образы России, создаваемые другими средствами художественной выразительности языка, каждый раз намечая эффективные пути формирования положительного имиджа страны в мировом сообществе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Большой русско-украинский толковый словарь [Текст] / сост. В.Т. Бусел. – Киев : Перун, 2003. – 1440 с.
2. Москвин, В.П. Русская метафора [Текст] : очерк семиот. теории / В.П. Москвин. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 184 с.
3. Теория метафоры [Текст] : сборник : пер. с англ., франц., нем., исп., польск. яз. / вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой ; общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – М. : Прогресс, 1990. – 512 с.
4. Чудинов, А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры [Текст] / А.П. Чудинов. – Екатеринбург : УрГПУ, 2001. – 238 с.

REFERENCES

1. Busel V.T. (ed.) Bol'shoj russko-ukrainskij tolkovuj slovar' [Large Russian-Ukrainian explanatory dictionary]. Kiev: Perun, 2003. 1440 p.
2. Moskvina V.P. Russkaja metafora: ocherk semiot. teorii [Russian metaphor]. Moscow: Izd-vo LKI, 2007. 184 p.
3. Arutjunovoj N.D. (eds.) Teorija metafory: sbornik : per. s angl., franc., nem., isp., pol'sk. jaz. [The theory of metaphor]. Moscow: Progress, 1990. 512 p.
4. Chudinov A.P. Rossija v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory [Russia in a metaphorical mirror: a cognitive study of political metaphor]. Ekaterinburg: UrGPU, 2001. 238 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М.Э. Татаринова, студент 4 курса направления «Лингвистика», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: maуya.tatarinova@mail.ru.

А.В. Казаков, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: kazakov.andrey.bonus@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5522-4624.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.E. Tatarinov, 4th-year student, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: maуya.tatarinova@mail.ru.

A.V. Kazakov, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: kazakov.andrey.bonus@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5522-4624.

УДК 811.111

Наталья Юрьевна Филистова

г. Сургут

Никита Сергеевич Москаленко

г. Сургут

Лингвистические особенности сюжетно-фабульной организации (на примере романа К. Воннегута «Breakfast of Champions»)

Данная статья посвящена рассмотрению лингвистических особенностей сюжетно-фабульной организации в романе Курта Воннегута «Breakfast of Champions». Особая роль категории времени в постмодернистской литературе подразумевает необходимость и своевременность данного исследования, чем и обуславливается актуальность данной статьи. Для выполнения работы мы используем следующие методы: методы текстового и структурного анализа, наблюдение языковых фактов, а также элементы лингвостилистического анализа. Пространство и время играют значительную роль при построении художественного текста. Исследование вопросов, касающихся категории времени, специфики сюжета и фабулы в тексте, представляют интерес для многих ученых, так как время является центральным понятием для обоих, и оно находит своё отражение, как в языке, так и в тексте. В художественном тексте формируется смысловая и структурная целостность произведения, передается временное отношение, и используются определённый список языковых средств.

Ключевые слова: сюжет, фабула, категория времени, постмодернизм, пространство и время, перспекция, ретроспекция.

Natalia Yuryevna Filistova
Surgut
Nikita Sergeevich Moskalenko
Surgut

Linguistic peculiarities of story and plot organization (on the basis of Kurt Vonnegut's novel «Breakfast of Champions»)

This article is dedicated to the review of linguistic features of plot-plot organization in Kurt Vonnegut's novel "Breakfast of Champions". The special role of the time category in postmodern literature implies the necessity and timeliness of this research, which determines the relevance of this article. To perform this work, we use the following methods: textual and structural analysis methods, observation of language facts, as well as elements of linguostylistic analysis.

Space and time play a significant role in the construction of a literary text. The study of questions concerning the category of time, the specifics of the plot and the plot in the text are of interest to many scientists, since time is the Central concept for both, and it is reflected in both the language and the text. In the artistic text, the semantic and structural integrity of the work is formed, a temporary relationship is transmitted, and a certain list of language means is used.

Keywords: story, plot, category of time, postmodernism, space and time, flashforward, flashback.

Цель статьи – рассмотреть специфику сюжетно-фабульной организации текста и выявить особенности её реализации в литературе постмодернизма. Время в художественном произведении представляет изображаемую автором действительность с разных сторон, являясь в то же время важным элементом текста

Ход времени в литературном произведении иной, чем в реальном времени, так как автор может выделять те события, которые с его точки зрения являются наиболее важными, ключевыми, и наоборот, сжимать, компрессировать менее важные.

Материалом исследования послужил роман Курта Воннегута под названием «Breakfast of Champions». В центре романа изображаются две жизни, которые никак не соприкасались до определенного момента, который раскрывается с помощью временных перестановок, сдвигов, сжатия или расширения временных рамок. Термин «постмодернизм» является многогранным. Он применяется для описания литературы и культурной атмосферы XX века, научных и теоретических представлений о мире. Будучи полностью сформировавшимся литературным жанром, «постмодернизм» обладает уникальной, характерной только для него структурой.

Киреева Н.В. указывает на типичные для постмодернизма черты: в основном это разрушение традиционных представлений об эстетических системах, отказ от табу и границ, а также размывание границ эстетических категорий, в которых установлены определенные правила написания художественного произведения. [4, С. 11].

Смещение фантастики, иронии, науки и сатиры является характерной чертой, отличающей литературу постмодернизма от остальных. Ярким примером этого служат произведения известного американского писателя Курта Воннегута.

В основе постмодернистического жанра лежит нарушение хронологии и разрушение всех предыдущих представлений об идеалах художественной литературы – именно они дают читателю

интеллектуальный вызов, разрушая «четвертую стену». Как известно, в постмодернистическом жанре преимущественно используются научные факты и идеи. Таким образом, постмодернистский текст выступает как текст воздействия, и заставляет читателя прикладывать умственные усилия, чтобы понять все отсылки к идейным революциям. Также, жанр постмодернизма известен своим нарушением хронологической последовательности, вследствие чего, пространство и время в тексте неизбежно преобразовывалось в зависимости от стиля повествования автора [4, С. 14].

«Важнейшими текстовыми отношениями, которые передаются в любом литературном произведении, являются время и пространство. Прежде чем начать повествование, автор должен определить местоположение персонажа и временной период, когда совершаются действия [8, С. 132]. Таким образом, время отражается как в языке, так и в тексте, в котором оно получает особую структуру и обретает форму с помощью использования языковых средств

Категория континуума непосредственно связана с понятиями пространства и времени. Континуум являет собой непрекращающееся образование чего-либо, непрерывное движение в пространстве и времени. Континуум – это определенная хронология, включающая в себя факты и события, так или иначе имеющие место в пространстве и времени [2, С. 87].

Континуумы пространства и времени можно обозначить как континуумы событий. А.А. Потебня писал следующее: «Ряд событий, образующих одно целое, связан причинностью» [6, С. 533]. Время воспринимается читателем опосредовано в силу человеческого опыта, который и определяет сколько времени должно уйти на совершение того или иного события.

Художественным временем ученые называют описываемое время в тексте, а также героев произведения и авторское время, наряду с восприятием времени читателем. Д.С. Лихачёв выделяет два вида

времени в тексте – время, совершающееся только в пределах сюжета – закрытое, а связанное с конкретной исторической эпохой – открытое. [5, С. 131].

По мнению Г.А. Золотовой, в тексте существуют три разных типа времени, отображаемых автором: это внешнее, событийное и перцептивное. Внешним временем называют время последовательное и историческое, а событийное время образует и описывает события, которые были собраны автором в произведении. Отношение к данным фактам передает перцептивное время [3, С. 55].

Для воплощения игр со временем в произведениях постмодернизма, автору требуется передать своё видение мира в тексте. Он выстраивает свою действительность в произведении, устанавливает особую систему ценностей и создает внутренний мир персонажей, подходящий под свой собственный. Текстовые анахронии (ретроспекция и проспекция), приемы сжатия или растягивания времени также находят свое отражение в произведении, которые в совокупности образуют уникальные индивидуально-авторские представления о времени, и с их помощью, автору удается наиболее полно и точно отразить временные отношения в произведении [1, С. 224].

Особую роль при исследовании художественных произведений играют такие текстовые категории, как сюжет и фабула, ретроспекция и проспекция. «Вопрос о соотношении таких понятий как сюжет и фабула находит отражение в работах представителей русского формализма: Б.М. Эйхенбаума, Б.В. Томашевского, В.Б. Шкловского и др.» [9, С. 267]. «Они стали изучать форму литературного произведения, его композицию, соотношение фабулы и сюжета, конкретные авторские технологии построения произведений» [10, С. 3986]. Наличие в постмодернизме игры со временем и манипуляции персонажами автором зависит от того факта, что сюжет в произведении не строится в хронологической последовательности. Б.В. Томашевский называет фабулой совокупность событий в их хронологической последовательности, а их авторское распределение – сюжетом [7, С. 137].

«Сюжет представляет собой развитие событий, которые изображены в тексте в их временной последовательности, а фабула – это сам рассказ, повествование» [11, С. 53]. «Понятие сюжета очень тесно связано с понятием фабулы, которая так же,

как и сюжет, является нарративной инстанцией и обозначает последовательность событий, то, как они в действительности произошли» [12, С. 147].

Ученые выявили три основных способа организации фабулы и сюжета:

а) Произведение состоит в хронологическом порядке, при котором наблюдается совпадение фабулы с сюжетом – линейное развитие сюжета;

б) Несовпадение фабулы с сюжетом – скачкообразное развитие сюжета;

с) Хронологическое повествование, начинающееся и заканчивающееся одним и тем же эпизодом, при котором наблюдается практическое совпадение фабулы с сюжетом – круговое развитие сюжета.

И.Р. Гальпериным было предложено рассматривать ретроспекцию в виде грамматической категории, которая объединяет формы языкового выражения. Также, ретроспекция имеет особенность относить читателей к предшествующей информации. [2, С. 106].

Термин «ретроспекция» был описан в «Учебном словаре лингвистических терминов» Л.А. Брунсенской, Н.В. Малычевой. В нём указано, что ретроспекция – это форма временного континуума, позволяющая читателю проникнуть в связь времен, а также это способ остановить линейное развертывание текста.

И.Р. Гальперин отмечает, что отнесение читателя к предшествующей информации обеспечивается приемом ретроспекции, объединяющей формы языкового выражения [2, С. 106].

Автор не просто так отсылает читателя к сообщенным фактам и случившимся событиям, а наоборот, преследует цель акцентировать его внимание на сообщенной ранее информации. Проспекция сообщает читателю об информации, предстоящей в тексте или в его частях [2, С. 112].

Ретроспекция возникает в результате поступательного движения текста – это основное отличие ретроспекции от проспекции, которая, в свою очередь, редко зависит от самого хода повествования. И, невзирая на данный факт, читатель в состоянии предугадать, что случится далее, учитывая отдельные фрагменты текста.

Исследуя структурные особенности романа «Breakfast of Champions», мы рассмотрим такие категории, как сюжет и фабула, проспекция и ретроспекция, пространство и время.

Таблица 1.

Сюжетно-фабульная организация романа «Breakfast of Champions»

Сюжет	Фабула	
	Килгор Траут	Двейн Гувер
<p>Создатель вселенной</p> <p>А. Послание от Элиота Роузвотера для Килгора на фестиваль искусств. Принятие приглашения.</p> <p>В. Описание жизни Двейна Гувера, его психологического здоровья.</p> <p>С. После театра, Килгора Траута ограбили, и он ничего не запомнил. Обратился в полицию.</p> <p>Д. Поселение Двейна Гувера в своё предприятие-мотель – Холидей Инн.</p>	<p>А. Послание от Элиота Роузвотера для Килгора на фестиваль искусств. Принятие приглашения. Посещение кинотеатра.</p> <p>С. После кинотеатра, Килгора Траута ограбили, и он ничего не запомнил. Обратился в по-</p>	<p>В. Описание жизни Двейна Гувера, его психологического здоровья.</p> <p>Д. Поселение Двейна Гувера в своё предприятие-мотель – Холидей Инн.</p> <p>Ф. На следующий день Д.Г., проснулся в «Холидей Инн»,</p>

<p>Е. Килгор Траут покидает полицейский участок Нью-Йорка, ловит попутный грузовик и едет в Мидленд-Таун на фестиваль искусств.</p> <p>Ф. На следующий день Д.Г., проснулся в «Холидей Инн», позавтракал, начал сходить с ума, вернулся в дилерский центр.</p> <p>Г. Килгор Траут едет на грузовике. Обсуждение жизни с водителем грузовика.</p> <p>Н. Д.Г. покинул работниц и уединился в кабинете, принял у себя двух братьев по вопросам, возникшим в туристической пещере.</p> <p>І. Приезд К.Т. в Вирджинию. Описание Вирджинии и проблем того региона автором.</p> <p>Ј. Двейн возвращается на рабочее место в дилерском центре. Предложение от Франсин Пefко посетить фестиваль искусств для того, чтобы встретить новых людей.</p> <p>К. Создание сцены в коктейль-баре «Холидей Инн». Введение автором самого себя в произведение. Авария на Интерстейт – дороге, по которой ехал Килгор. Решение Килгора пойти пешком до фестиваля.</p> <p>Л. Вмешательство автора на ход произведения. Возвращение к ситуации в «Холидей Инн» и двум посетителям фестиваля – Беатрисе Кидслер и Рабо Карабекиану. Двейн находится в баре.</p> <p>М. Вход Траута в бар. Решение автора встретить двух персонажей. Двейн обращает внимание на светящуюся рубашку Килгора. Дуэйн спрашивает Килгора про «весть свыше», забирает книгу со стола и читает.</p> <p>Н. Прочитав, Двейн начал избивать всех персонажей, находившихся в баре, возмнив себя единственным человеком, который может принимать решения, и не является роботом.</p> <p>О. Все персонажи находятся в карете скорой помощи «Марта».</p>	<p>лицию.</p> <p>Е. Килгор Траут покидает полицейский участок Нью-Йорка, ловит попутный грузовик и едет в Мидленд-Таун на фестиваль искусств.</p> <p>Г. Килгор Траут едет на грузовике. Обсуждение жизни с водителем грузовика.</p> <p>І. Приезд К.Т. в Вирджинию. Описание Вирджинии и проблем того региона автором.</p> <p>К. Создание сцены в коктейль-баре «Холидей Инн». Введение автором самого себя в произведение. Авария на Интерстейт – дороге, по которой ехал Килгор. Решение Килгора пойти пешком до фестиваля.</p>	<p>позавтракал, начал сходить с ума, вернулся в дилерский центр.</p> <p>Н. Д.Г. покинул работниц и уединился в кабинете, принял у себя двух братьев по вопросам, возникшим в туристической пещере.</p> <p>Ј. Двейн возвращается на рабочее место в дилерском центре. Предложение от Франсин Пefко посетить фестиваль искусств для того, чтобы встретить новых людей.</p>
		<p>Л. Вмешательство автора на ход произведения. Возвращение к ситуации в «Холидей Инн» и двум посетителям фестиваля – Беатрисе Кидслер и Рабо Карабекиану. Двейн находится в баре.</p> <p>М. Вход Траута в бар. Решение автора встретить двух персонажей. Двейн обращает внимание на светящуюся рубашку Килгора. Дуэйн спрашивает Килгора про «весть свыше», забирает книгу со стола и читает.</p> <p>Н. Прочитав, Двейн начал избивать всех персонажей, находившихся в баре, возмнив себя единственным человеком, который может принимать решения, и не является роботом.</p> <p>О. Все персонажи находятся в карете скорой помощи «Марта».</p>

В фабуле и сюжете рассказа основное внимание читателя же приковано к Дуэйну Гуверу и Килгору Трауту – двум абсолютно не связанным судьбам. Автор повествует о каждом отдельном персонаже, попутно раскрывая их с помощью второстепенных персонажей.

Повествование в этой книге в основном происходит от лица автора, который повествует нам об этой истории в 3 лице, но с некоторыми вкраплениями прямой речи и диалогами. Это значит, что в произведении преобладает позиция автора на многие вещи, которые взаимосвязаны с сюжетом.

Роман «Breakfast of Champions» имеет **скачкообразное** развитие сюжета, для которого характерно несовпадение фабулы с сюжетом. Роман начинается с предисловия автора, где мы понимаем уровень вовлеченности самого автора в процесс рассказа: «*So it's a big temptation to me, when I create a character for a novel, to say that he's what he's because of faulty wiring, or because of microscopic amounts of chemicals he ate that day*» [13, С. 4]. Затем, по ходу произведения, мы знакомимся с каждым из персонажей, переносясь в те или иные ситуации, где автор поочередно описывает Двейна Гувера и Килгора Траута, подчеркивая их разные

судьбы, но давая читателю понять, что скоро они встретятся: «*And Kilgore Trout and Dwayne Hoover met in Midland City, which was Dwayne's hometown, at the time of an Arts Festival*» [13, С. 9].

Данные действия автора не могут проходить без внедрения отношений **проспекции** «flashforward» и **ретроспекции** «flashback» в текст. Ретроспекция и проспекция являются основными видами анахроний – нарушений временного порядка, временных отклонений. Её основной функцией является психологически настроить читателя (слушателя) на последующие события, «нагнести обстановку», сохранить интригу, оттянуть кульминацию: «*Listen: Francine Pefko was at Dwayne's automobile agency next door ...Dwayne would beat her up very soon*» [13, С. 120].

В отличие от произведений, где нам дается информация об участниках сюжета, и в ходе чтения мы узнаем все подробности, в литературе постмодернизма очень распространена **проспекция**. Автор отказывается от классического повествования, и нам сообщается обо всём произведении и его смысле уже во введении: «*I think of human beings as huge, rubbery test tubes... When I was a boy, I saw a lot of people with goiters. So did Dwayne*

Hoover, the Pontiac dealer who is the hero of this book» [13, С.8].

Стоит отметить, что при составлении временных отношений в произведении, мы обнаружили, что существуют два вида проспекции и ретроспекции соответственно – **авторская**, где автор размышляет о мире, ситуациях, произошедших с ним, а не с персонажами. Один из примеров, где автор предположил, что случится с одним из героев произведения в будущем: «*Here was what was going to happen to Wayne in about four days — because I wanted it to happen to him: He would be picked up and questioned by policemen, because he was behaving suspiciously outside the back gate of Barrytron. Ltd.*» [13, С. 131].

В тексте также очень часто встречаются различные стилистические приемы, выражающие проспекцию. Для привлечения внимания читателя, автор использует приём **повторения** (anaphora): «*So Kilgore Trout had a depressing childhood, regardless of all the sunshine and fresh air. The pessimism that overwhelmed him in later life, which destroyed his three marriages, which drove his only son, Leo, from home at the age of fourteen...*» [13, С. 20].

Повторения (repetitions) разного типа также очень помогают автору передать атмосферу нагнетания, ощущения скорых перемен: «*Very soon, Bunny Hoover would be seriously injured by Dwayne, would soon share an ambulance with Kilgore Trout*» [13, С. 113].

Автор чаще всего использует повторения для усиления эффекта изменения ощущения времени читателем: «*As an old, old man, Trout would be asked by the Secretary-General of the United Nations, if he feared the future*» [13, С. 119].

Также, автор **сравнивает** (simile) себя с Создателем Вселенной, давая нам понять, что он находится во власти принятия решения персонажами: «*And, as though the Creator of the Universe or some other supernatural power were preparing him for the meeting, Trout felt the urge to thumb through his own book, Now It Can Be Told. This was the book which would soon turn Dwayne into a homicidal maniac*» [13, С. 110].

Из следующего примера мы можем понять, как автор даёт нам информацию, при прочтении которой в первый раз у нас не возникнет никаких ассоциаций, но читая далее, и вернувшись к данному отрезку, рисуемая автором картина в сознании читателя сложится воедино. В начале 3 главы мы узнаем, как Франсин Пэфко, сотрудница сошедшего с ума Двейна Гувера, даёт интервью в газету, находясь в больничной койке. Обстоятельства, из-за которых она туда попала, нам не сообщается. Для примечания важности происходящего в будущем, автор использовал **прерывание** (break): «*“I kept thinking,” she told a newspaper reporter from her hospital bed, “He’s finally healing over his wife’s suicide.” Francine worked at*

Dwayne’s place of business, next door to the Holiday Inn» [13, С. 26].

Говоря об авторской ретроспекции, в данном примере автор «предсказывает» будущее персонажей, которых он создал. Автор прибегает к такому стилистическому приёму, как **параллельные конструкции** (parallel construction), которые помогают ему выделить будущие события, о которых мы узнаем в ходе чтения произведения: «*I might’ve told Bunny Hoover’s fortune, too: “Your father will become extremely ill, and you’ll respond so absurdly that there will be talk of putting you in the mental hospital. You will put on a show in the hospital waiting room, telling doctors and nurses that you are to blame for your father’s disease... You will hate your mom»* [13, С. 130].

Для построения картины мира произведения, автору приходится прибегать к **ретроспекции** практически постоянно. Если мы говорим о каком-то отрезке времени, который автор хочет описать, ему также приходится описывать мир вокруг него, а также различные факты жизни. С помощью ретроспекции, устанавливается определенный отрезок времени в голове читателя, и тем самым ему проще погрузиться в историю.

Одним из самых распространенных проявлений ретроспекции можно назвать использование времен прошедшего времени в произведении, такие времена как Past Simple, Past Continuous, Past Perfect – используются часто, для построения картины мира: «*When I was a boy, and when Dwayne Hoover was a boy, all the nations which had fought in the First World War were silent during the eleventh minute of the eleventh hour of Armistice Day»* [13, С. 3].

Ретроспекция проявляется и в применении автором стилистических приемов, например, **повторения** (repetition): «*I made him with crooked teeth. I gave him hair, I turned it grey. I wouldn’t let him comb it or go to a barber»* [13, С. 20]. В дополнение к повторениям, автор прибегает и к использованию такого стилистического приема, как **полисиндетон** (polysyndeton): «*When Dwayne was a little boy, he had supposed that everybody lived in places that didn’t have any trees or mountains. He imagined that oceans and mountains and forests were mainly isolated in national parks»* [13, С. 58].

Как и в случае проспекции, мы также можем заметить примеры **авторской ретроспекции**, где он вспоминает свою болезнь, которая также случилась у персонажа книги: «*Trout had a mental defect which I, too, used to suffer from»* [13, С. 66].

В данном произведении очень часто можно заметить разрушение так называемой «четвертой стены», то есть прямое обращение к читателю, и сообщение реальных, невымышленных фактов из жизни: «*This book is made up, but the story I had Bonnie tell happened in real life—in the death house of a penitentiary in Arkansas»* [13, С. 138].

В произведении очень широко используется **ирония** (irony), которая в свою очередь является

характерной для постмодернистов XX века, в особенности для Курта Воннегута: «*Trout had no explanation for the fantastic transformation of garments around the room. Like most science-fiction writers, he knew almost nothing about science*» [13, С. 150].

Рассмотрев взаимоотношения различной информации о времени и пространстве, которую автор сообщает нам на протяжении всего произведения, мы можем сделать вывод, что проспекция играет одну из ключевых ролей в формировании восприятия читателя картины мира, которую строит автор. Ретроспекция, в то же время, является строительным материалом всего произведения, с помощью, которой автор выстраивает всю линию повествования, нередко прибегая к выражению собственного опыта или точки зрения.

Итак, в ходе нашего исследования, мы обнаружили, что сюжет и фабула в данном произведении не совпадают. В данном тексте наблюдается специфическая сюжетно-фабульная организация. Авторское влияние на пространство и время в данном произведении считается типичным для постмодернистского направления в литературе, так как хронологический порядок в произведении был нарушен, и в нем представлено скачкообразное развитие сюжета. Также, нами были выявлены особенности отношений проспекции и ретроспекции в постмодернизме – для выражения данных отношений автором чаще всего используются такой стилистический прием, как повторение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабенко, Л.Г. Филологический анализ текста: основы теории, принципы и аспекты анализа [Текст] / Л.Г. Бабенко. – М. : Академический Проект : Деловая книга, 2004. – 464 с.
2. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р. Гальперин. – Изд. 5-е, стереотип. – М. : КомКнига, 2007. – 144 с.
3. Золотова, В.А. История литературы. Зарубежная литература от истоков до наших дней [Текст] / В.А. Луков. – М. : Академия, 1995. – 512 с.
4. Киреева, Н.В. Постмодернизм в зарубежной литературе [Текст] : учеб. комплекс для студентов-филологов / Н.В. Киреева. – М. : Флинта: Наука, 2004. – 216 с.
5. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка [Текст] / Д.С. Лихачев // Русская словесность. О теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. проф. В.П. Нерознака. – М. : Academia, 1993. – 320 с.
6. Потебня, А.А. Слово и миф: теоретическая поэтика [Текст] / А.А. Потебня. – М. : Правда, 1989. – 624 с.
7. Томашевский, Б.В. Теория литературы. Поэтика [Текст] : учеб. пособие / Б.В. Томашевский. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – 334 с.
8. Филистова, Н.Ю. Лингвистические особенности категории художественного времени (на материале психологических рассказов М. Спарк) [Текст] / Н.Ю. Филистова // Филологические науки в МГИМО. – 2018. – № 3 (15). – С. 132-137.
9. Филистова, Н.Ю. Соотношение фабулы и сюжета в английских детективных рассказах [Текст] / Н.Ю. Филистова // Актуальные проблемы научного знания. Новые технологии ТЭК : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. М.В. Баделина. – Сургут, 2018. – С. 266-270.
10. Филистова, Н.Ю. Структурная организация детективного нарратива (на материале английских и русских рассказов) [Текст] / Н.Ю. Филистова // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2014. – № Т20. – С. 3986-3990.
11. Филистова, Н.Ю. Сюжетно-фабульная организация детективного романа А. Кристи «Murder on the Orient Express» [Текст] / Н.Ю. Филистова, М.А. Свистунова // Нижневартковский филологический вестник. – 2019. – № 1. – С. 52-58.
12. Филистова, Н.Ю. Текстовая организация детективного нарратива (на материале английских коротких рассказов) [Текст] / Н.Ю. Филистова // Вестник Тюменского государственного университета. – 2006. – № 7. – С. 146-150.
13. Vonnegut, K. Breakfast of Champions [Электронный ресурс] / K. Vonnegut // RoyalLib.com : электрон. б-ка. – Режим доступа: https://royallib.com/get/epub/vonnegut_kurt/breakfast_of_champions.zip. – 24.04.2020.

REFERENCES

1. Babenko, L.G. Filologicheskij analiz teksta: osnovy teorii, principy i aspekty analiza [Philological analysis of the text: the fundamentals of the theory, principles and aspects of analysis]. Moscow: Akademicheskij Proekt: Delovaja kniga, 2004. 464 p.
2. Gal'perin I.R. Tekst kak ob#ekt lingvisticheskogo issledovanija [Text as an object of linguistic research]. Moscow: KomKniga, 2007. 144 p.
3. Zolotova V.A. Istorija literatury. Zarubezhnaja literatura ot istokov do nashih dnei [History of literature. Foreign literature from its origins to the present day]. Moscow: Akademiya, 1995. 512 p.
4. Kireeva N.V. Postmodernizm v zarubezhnoj literature: ucheb. kompleks dlja studentov-filologov [Postmodernism in foreign literature]. Moscow: Flinta: Nauka, 2004. 216 p.
5. Lihachev D.S. Konceptosfera russkogo jazyka [The conceptosphere of the Russian language]. Neroznaka V.P. (ed.) *Russkaja slovesnost'. O teorii slovesnosti k strukture teksta. Antologija* [Russian literature. On the theory of literature to the structure of the text. Anthology]. M.: Academia, 1993. 320 p.
6. Potebnja A.A. Slovo i mif: teoreticheskaja pojetika [Word and myth: theoretical poetics]. Moscow: Pravda, 1989. 624 p.
7. Tomashevskij B.V. Teorija literatury. Pojetika: ucheb. posobie [Theory of literature. Poetics]. Moscow: Aspekt-Press, 1996. 334 p.

8. Filistova N.Ju. Lingvisticheskie osobennosti kategorii hudozhestvennogo vremeni (na materiale psihologicheskikh rasskazov M. Spark) [Linguistic features of the category of artistic time (based on the material of psychological stories by M. Spark)]. *Filologicheskie nauki v MGIMO [Philology at MGIMO]*, 2018, no. 3 (15), pp. 132-137.
9. Filistova N.Ju. Sootnoshenie fabuly i sjuzheta v anglijskikh detektivnykh rasskazah [Correlation of plot and plot in English detective stories]. Badelina M.V. (ed.) *Aktual'nye problemy nauchnogo znaniya. Novye tehnologii TJeK: materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Actual problems of scientific knowledge. New fuel and energy technologies]*. Surgut, 2018, pp. 266-270.
10. Filistova N.Ju. Strukturnaja organizacija detektivnogo narrativa (na materiale anglijskikh i russkikh rasskazov) [Structural organization of detective narrative (based on English and Russian stories)]. *Koncept: nauch.-metod. jelektron. zhurn. [Koncept]*, 2014, no. T20, pp. 3986-3990.
11. Filistova, N.Ju., Svistunova M.A. Sjuzhetno-fabul'naja organizacija detektivnogo romana A. Kristi «Murder on the Orient Express» [The plot and plot organization of the detective novel A. Christie «Murder on the Orient Express»]. *Nizhnevartovskij filologicheskij vestnik [Bulletin of Nizhnevartovsk State University]*, 2019, no. 1, pp. 52-58.
12. Filistova N.Ju. Tekstovaja organizacija detektivnogo narrativa (na materiale anglijskikh korotkikh rasskazov) [Textual organization of detective narrative (based on English short stories)]. *Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta [Vestnik of Tyumen State University]*, 2006, no. 7, pp. 146-150.
13. Vonnegut K. Breakfast of Champions [Elektronnyi resurs]. RoyalLib.com: jelektron. b-ka. URL: https://royallib.com/get/epub/vonnegut_kurt/breakfast_of_champions.zip (Accessed 24.04.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Ю. Филистова, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, БУ ВО ХМАО-Юры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: nataliafilistova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3342-905X.

Н.С. Москаленко, студент направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение», БУ ВО ХМАО-Юры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: mosknik1337@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2643-0562.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.Yu. Filistova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Linguistics and Translation Study, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: nataliafilistova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3342-905X.

N.S. Moskalenko, Student, training direction 45.03.02 "Linguistics", profile "Translation and Translation Studies", Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: mosknik1337@gmail.com, ORCID0000-0003-2643-0562.

УДК 811.111

Наталья Юрьевна Филистова
г. Сургут
Анастасия Олеговна Родионова
г. Сургут

**Лингвистическое исследование текстовых миров в постмодернистском романе
Джона Фаулза «The Collector»**

Данная статья посвящена исследованию текстового многомирия романа английского писателя Джона Фаулза «The Collector». Исследование проводится в рамках теории текстовых миров и когнитивной лингвистики. Материалом для исследования послужило произведение Джона Фаулза «The Collector». Актуальность изучения данного вопроса обусловлена тем, что итог изучения данной проблемы, а именно вопрос изучения текстовых миров в художественном произведении, вносит значительный вклад в уточнение и разработку теории текстовых миров; уточняются понятия текстовых миров, разрабатывается схема изучения, выясняется стратегия использования дейктических категорий. Произведенный анализ позволил выделить, какими дейктическими категориями представлен внутренний и внешний мир главного героя, и какими стилистическими и синтаксическими средствами данные миры выражаются.

Ключевые слова: текстовые миры, внутренний мир, внешний мир, дейксис, дейктические категории.

Natalia Yuryevna Filistova
Surgut
Anastasia Olegovna Rodionova
Surgut

A linguistic study of the text worlds in John Fowles' postmodern novel «The Collector»

This article focuses on the study of the text multi-world of the novel by English writer John Fowles "The Collector". The research is being undertaken within the framework of the theory of text worlds and cognitive linguistics. The material for the study inputs by the work of John Fowles "The Collector". The relevance of studying this issue stems from the fact that the result of study of this problem, namely the study of text worlds in a literary text, makes a significant contribution to clarifying

and developing the theory of text worlds; the concepts of text worlds are clarified, the study scheme is developed, and the strategy for using deictic categories is clarified. The analysis allowed to identify what deictic categories represent the inner and outer world of the main character, and what stylistic and syntactic means these worlds are expressed.

Keywords: text worlds, inner world, outer world, deixis, deictic categories.

Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью текстовых миров, а также отсутствием единого мнения ученых и исследователей по поводу конкретизации определения «многомирия» с методической точки зрения.

Практическая значимость исследования заключается в перспективе дальнейшего научного исследования данной проблемы и в выявлении лингвистических особенностей данного произведения.

Основной целью данной статьи является рассмотрение не только внешнего, но и внутреннего мира главного героя исследуемого романа Джона Фаулза «The Collector». В первую очередь, перед нами встает задача рассмотрения теоретических основ исследования текстовых миров в художественном тексте. Далее, мы анализировали внутренний и внешний мир главного героя романа и рассматривали, какими лингвистическими средствами реализуются представленные миры.

Как отмечает Н.Ю. Филистова, «Важнейшими текстовыми отношениями, которые передаются в любом литературном произведении, являются время и пространство. Прежде чем начать повествование, автор должен определить местоположение персонажа и временной период, когда совершаются действия» [6, С. 132].

Кроме того, по мнению Н.Ю. Филистовой, «Текстовые миры – это миры, которые создаются автором или рассказчиком в мире дискурса или в самой авторской речи» [7, С. 18]. Существует также понятие подмиров. «Это миры, которые создаются не автором, не читателем, а персонажами произведения, некие внутренние миры» [7, С. 18].

Наиболее полной теорией о многомирии является теория текстовых миров (Text World Theory). Её основоположником является голландский ученый Пол Вёрт (Paul Werth). Он считал, что в результате творческого взаимодействия писателя и читателя, а также лингвистической информации самого текста, складывается текстовый мир в художественном произведении. В то же время голландский ученый настаивает, что такой когнитивный текстовый мир не является действительным: «From the creative interaction of writer and reader, text and contexts, we get the so-called 'Text world'. It includes the people, places, and events that fill it. And in this text world, there are also mental worlds of the characters themselves» [10, С. 54].

Согласно Полу Вёрту, текстовый мир художественного произведения включает три уровня [10, С. 67]. Так называемый мир дискурса (лингвистическая информация текста), текстовые миры (создаваемые автором и читателем) и подмиры или миры-переключатели (ментальные миры персонажей или внутренние миры).

Взаимосвязь внешнего и внутреннего мира героя заключена в пределах многомирия. Внешний мир героя характеризуется в таких дейктических категориях как время и пространство. Внутренний мир героя, главным образом, представлен эмоциями, чувствами, переживаниями и отношениями с другими персонажами [4, С. 99; 5, С. 97]. В нашей исследовательской работе мы выявили, что внутренний мир героя может обозначаться персональным и социальным дейксисом.

Объективное пространство описывает внешние миры произведения, а субъективное пространство описывает непосредственно внутренние миры героев которое формируется в переживаниях и мыслях субъекта.

В рамках данного исследования внешние миры будут рассматриваться на основе лингвистической информации, представленной автором. А именно, описание пространства, места, времени. Итак, внутренние миры будут представлены с помощью прямой речи персонажей произведения, а кроме этого, их мыслями и чувствами.

Исследователей теории текстовых миров в первую очередь интересует процесс «вхождения» читателя в художественный мир. Как утверждает К.А. Андреева, «читатель занимает когнитивную позицию в художественном тексте и интерпретирует текст с его собственной точки зрения» [1, С. 17; 2, С. 87]. И этого следует вывод, что у каждого читателя прорисовывается свой собственный взгляд на ситуацию, поэтому изучение текстовых миров довольно актуально в наши дни, так как отсутствует единая точка зрения на понимание этого вопроса.

Так же в нашей работе мы исследовали теорию дейктических категорий Дэниэла Мак-Интайра, используемых в художественном тексте. Именно дейктические категории помогают четко разграничить внешний и внутренний мир героев. По его мнению, читатель вводится в текстовый мир произведения благодаря этим категориями. Действительно, они очерчивают некую концептуальную картину миров персонажей, что помогает сложить в голове более точное представление о текстовых мирах [9, С. 32]. Согласно его теории, автор выделяет следующие категории: пространственный дейксис, временной дейксис, персональный дейксис, социальный дейксис, эмпатический дейксис. Все данные категории плотно синтезируются в тексте.

В романе Джона Фаулза «The Collector» внешний мир представлен, главным образом, одним локусом: Лондоном, Англия. Первое упоминание конкретного места в Лондоне и само начало истории начинается с первого предложения в первой главе – Ратуша на Хэмнет-роуд: «... *their house*

was right opposite the Town Hall Annexe» [8, С. 1]. Повествование заканчивается в том же локусе в графстве Суссекс на юге-востоке Англии в подвале частного дома главного героя. Исходя из множества описаний географических мест в художественном произведении, пространство внешнего мира данного романа многоуровневое, но географические места, упоминаемые в тексте, не являются центром истории. В центре внимания – дом и подвалы дома, в которых разворачивается основной сюжет. Дом, сад и всё, что окружает это пространство главного героя, Фредерика Клегга, представляет собой отдельный мир и является основным местом действий событий.

Из описания дома мы узнаем, что подвала было два: «...*I saw a doorway facing us as we came down the stairs. It was another large cellar...*» [8, С. 29]. Опираясь на дейктические категории Д. Мак-Интайра, мы можем говорить о таком явлении как **пространственный дейксис**, так как он (пространственный дейксис) обозначает конкретную позицию в пространстве, что позволяет читателю без затруднений представить внешний мир героев [9, С. 110].

Таким образом, подвал является отдельным миром, в который попадает Миранда Грей, изолированная от внешнего мира. Кроме того, данный

подвал является внешним миром не только для заточенной девушки, но и для главного героя романа. Так как подвал стал основным местом действий и пространством для их свиданий. Подвал состоит из отдельных пространств: спальное место, ванная комната, уголок для творчества. Уголок для творчества мы называем условно, так как в том месте хранились книжные полки, проигрыватель, различные инструменты для основного хобби Миранды – рисование (**пространственный дейксис** по Д. Мак-Интайру) [9, С. 110].

Подвал, в данном представлении внешнего мира главного героя, является его микромиром. Далее из книги, мы черпаем информацию об остальных комнатах его дома.

Миранда пошла по площадке и критиковала обстановку в доме Фредерика: «*This is an awful carpet. Those pictures are horrible!*» [8, С. 92]. В данном примере мы можем говорить о таком явлении как **персональный дейксис** [9, С. 110]. Персональный дейксис определяет получателя и отправителя в диалоге. Это помогает читателю обозначить персонажей, населяющих внешний мир произведения [9, С. 110].

Основываясь на описание подвала в романе, можно составить следующую схему внешнего мира Фредерика Клегга:

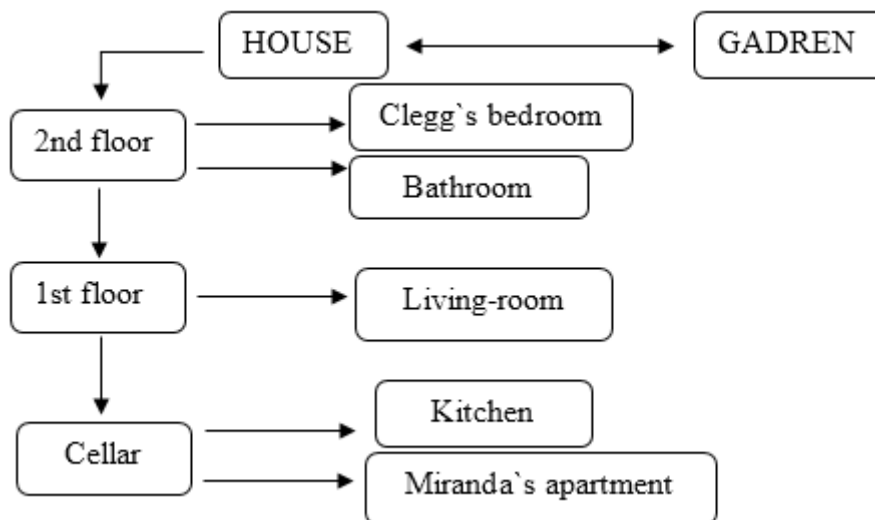


Рис. 1. Внешний мир Ф. Клегга

При лингвистическом анализе внутреннего мира героя мы опирались на монографию профессора И.Р. Гальперина «Текст как объект лингвистического исследования» [3, С. 37].

К главным особенностям данного романа является отсутствие рассуждений автора. Благодаря повествованию от первого и третьего лица в романе, мы наблюдаем точку зрения персонажей и их рассуждения относительно событий, происходящих в произведении. Исходя из этого, мы можем выделить внутренний мир главного героя, представленный высказываниями, мыслями и эмоциями.

В данном случае нас интересует внутренний мир главного героя романа Фредерика Клегга. Он (внутренний мир) представлен внутренней речью (мыслями) и прямой речью персонажа. Важными для нас являются два периода жизни главного героя:

- 1) жизнь главного героя до встречи с Мирандой (другими словами его детство, взрослая жизнь);
- 2) жизнь после встречи (непосредственно основной сюжет романа). Именно благодаря этим двум аспектам раскрывается внутренний мир колледжника.

Из повествования в первой главе мы узнаем, что Клегг работает в Ратуше банковским служащим. Его коллеги по работе Том и Крачли постоянно высмеивали Фредерика, особенно при девушках по поводу его увлечения бабочками: «*It seems like he has been having a dirty weekend with a Cabbage White*» (Cabbage White –разновидность бабочки). Автор использует **эвфемизм** в выражении «dirty weekend» для скрытия неприличного или непристойного выражения. Или «*Who was that pretty Painted Lady?*» (Painted Lady –разновидность бабочки) [8, С. 10]. В роли тонкой насмешки выступает **ирония**. Так как Клеггу были неинтересны женщины, коллеги сочли подчеркнуть тот факт, что ночь он провёл за своей очередной коллекцией бабочек.

Женщины занимали особое место в жизни главного героя романа. На протяжении всего повествования читатель может неоднократно убедиться в том, что тему половой жизни и близости с противоположным полом Фредерик Клегг избегает и даже, в какой-то степени сторонится её. Он пишет: «*I walked and I suddenly felt I'd like to have a woman. I mean to be able to know I'd had a woman...*» [8, С. 16]. Автор использует **параллельную конструкцию**, употребляя местоимение «I + глагол», для того, чтобы подчеркнуть неловкость контакта главного героя с противоположным полом.

Фредерик Клегг начинает ненавидеть Миранду после того, как она пыталась соблазнить его, автор выражает это таким образом: «*I didn't respect her*», «*I never respected her again*», «*there was nothing left to respect*» - снова и снова повторяет Клегг. Всё то, что произошло, для Клегга описывается автором с помощью **оценочных прилагательных** «*really shocking*» и «*terrible*». Главный герой романа использует **метафору** «*killed all the romance*» чтобы показать то разочарование, которое он испытывал в тот момент.

Автор использует **сравнение**, чтобы подчеркнуть, что Миранда стала для Клегга «*like all women, she had a one-track mind*» [8, С. 188].

Фредерик Клегг говорит, что благодаря выигранным деньгам со скачек, у него появилась возможность заниматься любимым делом: «*Things most collectors only get a go at once a lifetime*». Он чувствует гордость, когда Миранда просит показать ей коллекции насекомых. Бабочек из своей коллекции он называет: «*my fellow-victims*» [8, С. 167]. Автор использует **оксюморон** в выражении «*my fellow-victims*».

Выиграв деньги и почувствовав себя хозяином ситуации, со временем, он перестает интересоваться коллекционированием бабочек, он начинает собирать коллекцию людей, в которой Миранда, как выясняется в конце романа, играет роль лишь первой его коллекции. Он подробно и с удовольствием рассказывает, как воплотился его замысел, не стесняясь сравнивать красоту бабочки с

красотой девушки. Так постепенно главный герой превращается из «коллекционера бабочек» в «коллекционера людей». Автор использует стилистический приём – **сравнение**: «*It was pale, silky, like Burnet cocoons*», – так главный герой характеризует красоту волос Миранды, похожих на кокон тутового шелкопряда [8, С. 234].

В речи главного героя романа преобладают просторечные выражения, подчеркивающие бедную речь героя, его неоднократно повторяющееся выражение «*and all that*» [8, С. 433]. Обращаясь к классификации дейктических категорий Д. Мак-Интайра, мы можем выявить в данном примере явление **социального дейксиса** [9, С. 110]. Своим скудным словарным запасом Клегг подчеркивает низкое положение в обществе. В произведении мы можем найти достаточное количество таких примеров с грамматическими ошибками, один из них: «*very careful*» вместо «*carefully*» [8, С. 125].

Еще один пример, который подчёркивает безграмотность главного героя: нарушение элементарных правил грамматики – использование **двойного отрицания** и злоупотребление местоимением «I»: «*I felt sorry, as I say, so I sat and gave her a handkerchief and told her I would never get a doctor ...*» [8, С. 56].

Отдельного внимания заслуживает не несущий смысловой нагрузки **неологизм** «*la-di-da*». Неологизм был переведен как «фу-ты ну ты». Главный герой использует его в своей речи с целью лишней раз упомянуть его презрение к представителям «высшего класса».

Основываясь на описание главного героя, можно составить следующую схему внутреннего мира Фредерика Клегга (Рис.2).

Таким образом, мы предприняли попытку исследовать, какими средствами осуществляется процесс «вхождения» читателя в художественный мир. Говоря о таком явлении как «дейксис», мы не можем не упомянуть классификацию дейктических категорий Дэниэла Мак-Интайра, с помощью которых читатель создает некий контур внешнего мира героев, что позволяет сложить более точное представление о нем. Мы выявили, что при описании внешнего мира главного героя преобладает **пространственный дейксис**. Это не удивительно, так как внешний мир описывает объективное пространство вокруг субъекта. Кроме этого, мы провели лингвистическое исследование, которое указывает на то, что все выше перечисленные примеры относятся к **социальному дейксису**. Это особенно актуально при описании внешнего мира героя, так как данная дейктическая категория помогает не только определить низкое или высокое социальное положение в обществе, но и показать, какими стилистическими и синтаксическими средствами устроен этот мир.

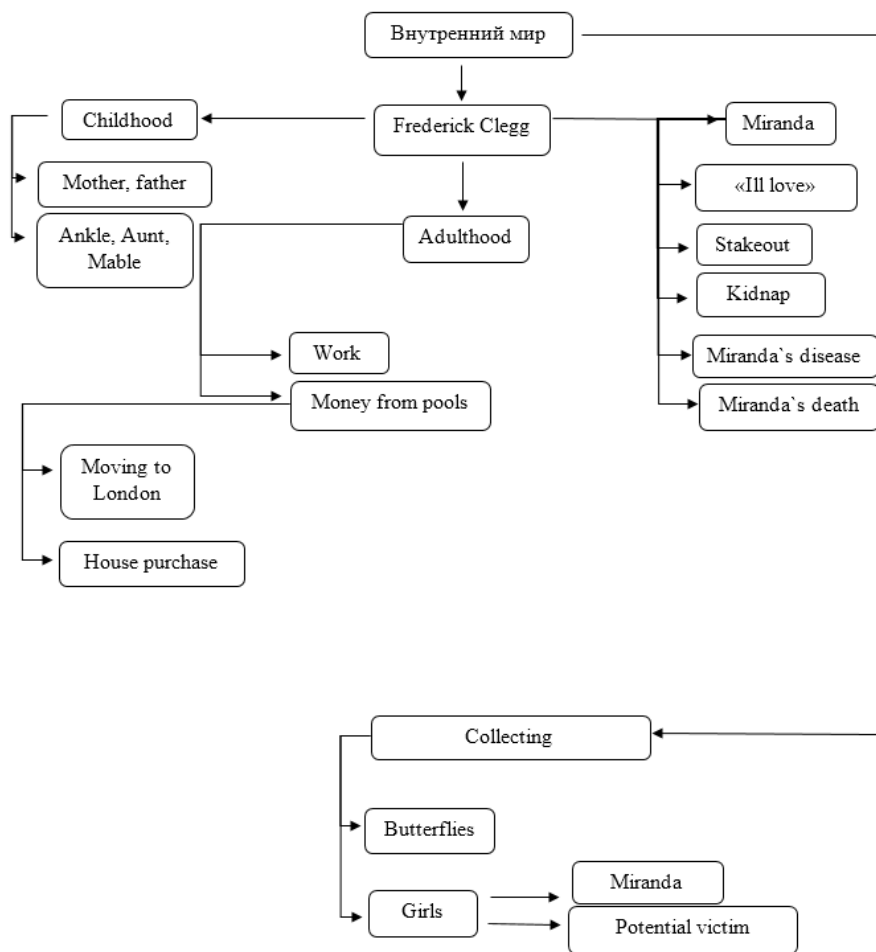


Рис. 2. Внутренний мир Ф. Клегга

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, К.А. Текстовая модальность в ракурсе дискурсивного подхода [Текст] / К.А. Андреева // Вестник ТюмГУ. Филология. – 2014. – № 1. – С. 16-21.
2. Андреева, К.А. Введение в когнитивную поэтику [Текст] : учеб. пособие / К.А. Андреева. – Тюмень : Вектор Бук, 2009. – 160 с.
3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 138 с.
4. Пушмина, С.А. Фрагмент когнитивной модели многомирия в литературном тексте (на материале романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина») [Текст] / С. А. Пушмина // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2009. – № 22. – С. 97-102.
5. Пушмина, С.А. Текстовое многомирие и вход в него через ворота дейксиса: на материале сопоставительного анализа текстов произведений Л. Н. Толстого «Анна Каренина» и Дж. Голсуорси «The Forsyte Saga» [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / С.А. Пушмина. – Тюмень, 2009. – 22 с.
6. Филистова, Н.Ю. Лингвистические особенности категории художественного времени (на примере психологических рассказов М. Спарк) [Текст] / Н.Ю. Филистова // Филологические науки в МГИМО. – 2018. – № 3 (15). – С. 132-137.
7. Филистова, Н.Ю. Текстовые миры в детективном жанре (на материале детективного романа А. Кристи «Murder on the Orient Express») [Текст] / Н.Ю. Филистова, М.А. Свистунова // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2019. – № 1 (32). – С. 16-27.
8. Fowles, J. The Collector [Text] / J. Fowles. – N.Y. : The Penguin Books, 1989. – 290 p.
9. McIntyre, D. Point of view in plays: A cognitive stylistic approach to viewpoint in drama and other text-types [Text] / D. McIntyre. – L. : John Benjamins Publishing, 2006. – 203 p.
10. Werth, P. Texts Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse [Text] / P. Werth. – L. : Longman, 1999. – 390 p.

REFERENCES

1. Andreeva K.A. Tekstovaja modal'nost' v rakurse diskursivnogo podhoda [Text modality from the perspective of the discursive approach]. *Vestnik TjumGU. Filologija [Vestnik of Tyumen State University. Philology.]*, 2014, no. , pp. 16-21.

2. Andreeva K.A. Vvedenie v kognitivnuju pojetiku: ucheb. posobie [Introduction to Cognitive Poetics]. Tjumen': Vektor Buk, 2009. 160 p.
3. Gal'perin I.R. Tekst kak ob#ekt lingvisticheskogo issledovaniya [Text as an object of linguistic research]. Moscow: Nauka, 1981. 138 p.
4. Pushmina S.A. Fragment kognitivnoj modeli mnogomirija v literaturnom tekste (na materiale romana L.N. Tolstogo «Anna Karenina») [A fragment of the cognitive model of multiriminity in a literary text (based on the material of Leo Tolstoy's novel "Anna Karenina")]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologija. Iskustvovedenie [CSU Bulletin. Philological Sciences]*, 2009, no. 22, pp. 97-102.
5. Pushmina S.A. Tekstovoe mnogomirje i vhod v nego cherez vorota dejksisa: na materiale sopostavitel'nogo analiza tekstov proizvedenij L. N. Tolstogo «Anna Karenina» i Dzh. Golsuorsi «The Forsyte Saga». Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Textual diversity and entry into it through the gates of deixis: on the basis of a comparative analysis of the texts of the works of L. N. Tolstoy "Anna Karenina" and J. Galsworthy «The Forsyte Saga». Ph. D. (Philology) diss.]. Tjumen', 2009. 22 p.
6. Filistova N.Ju. Lingvisticheskie osobennosti kategorii hudozhestvennogo vremeni (na primere psihologicheskikh rasskazov M. Spark) [Linguistic features of the category of artistic time (on the example of psychological stories by M. Spark)]. *Filologicheskie nauki v MGIMO [Philological Sciences in MGIMO]*, 2018, no. 3 (15), pp. 132-137.
7. Filistova N.Ju., Svistunova M.A. Tekstovye miry v detektivnom zhanre (na materiale detektivnogo romana A. Kristi «Murder on the Orient Express») [Text worlds in the detective genre (based on the material of the detective novel by A. Christie «Murder on the Orient Express»)]. *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki [Urgent issues of modern philology and journalism]*, 2019, no. 1 (32), pp. 16-27.
8. Fowles J. The Collector. N.Y.: The Penguin Books, 1989. 290 p.
9. McIntyre D. Point of view in plays: A cognitive stylistic approach to viewpoint in drama and other text-types. L.: John Benjamins Publishing, 2006. 203 p.
10. Werth P. Texts Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse. L.: Longman, 1999. 390 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Ю. Филистова, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, БУ ВО ХМАО-Юры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: nataliafilistova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3342-905X.

А.О. Родионова, студент, БУ ВО ХМАО-Юры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: rodionovaaa98@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5272-8904.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.Yu. Filistova, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Studies, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: nataliafilistova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3342-905X.

A.O. Rodionova, Student, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: rodionovaaa98@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5272-8904.

УДК 371

Надежда Михайловна Харлова
г. Шадринск

**Особенности организации работы по формированию техники речи
будущего учителя**

В статье рассматриваются особенности организации работы по формированию техники речи будущего учителя. Материалом исследования послужили наблюдения над речью будущих учителей русского языка и литературы. В статье описаны ключевые понятия для формирования совершенной техники речи: дыхание, голос, дикция. Особое внимание уделяется системе упражнений и правилам, помогающим будущим учителям выработать необходимые навыки правильной речи.

Ключевые слова: техника речи, голосо-речевой аппарат, дыхание, голос, дикция, тембр, тон.

Nadezhda Mikhailovna Kharlova
Shadrinsk

Features of the work organization on the formation of future teacher's speech techniques

The article discusses the features of the work organization of on the formation of future teacher's speech techniques. The research material was observations on the speech of future teachers of Russian language and literature. The article describes the key concepts for the formation of a perfect speech technique: breathing, voice, diction. Special attention is paid to the system of exercises and rules that help future teachers develop the necessary skills of correct speech.

Keywords: speech technique, voice-speech apparatus, breathing, voice, diction, timbre, tone.

Правильная, грамотная речь учителя – это профессиональная необходимость. Мы считаем, что владение техникой речи – это орудие профессиональной деятельности. Значимость грамотной речи учителя состоит и в том, что восприятие учащимися учебного материала становится гораздо эффективнее. Невыразительная, тихая речь, нечёткая артикуляция затрудняет процесс обучения.

Вопросам формирования техники речи будущего учителя в отечественной науке уделяется достаточно серьёзное внимание. Существуют научные школы, проходят конференции, защищаются диссертации. Так, в 2005 году в Иркутске на соискание учёной степени кандидата педагогических наук Л.А. Бабицкая защитила диссертацию на тему «Педагогические условия становления техники речи будущего учителя в образовательном процессе вуза» [1].

Во все времена учитель являлся образцом правильной речи. Это относится к любому учителю, будь это учитель физики, биологии, математики. Но в первую очередь, обладать образцовой речью должен учитель русского языка и литературы. Именно на уроках русского языка, на уроках литературы учащийся получает первые систематические сведения о правилах общения, о коммуникативных качествах речи, о системе функциональных стилей русского языка – то есть о культуре речи.

Понятие «культура речи» включает несколько аспектов. Согласно определению, данному в Лингвистическом энциклопедическом словаре В.Н. Ярцевой, культура речи – «это 1) владение нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, словоупотребления, грамматики, стилистики), а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи; 2) раздел языкознания, исследующий проблемы нормализации с целью совершенствования языка как орудия культуры» [3, С. 247].

В процессе подготовки учителя в педагогических вузах предусмотрена дисциплина «Русский язык и культура речи». Значение этой дисциплины в подготовке учителя действительно велико. На занятиях студенты не только систематизируют знания по русскому языку, полученные в средней школе, но и изучают нормы русского литературного языка, коммуникативные качества речи, систему функциональных стилей и жанров русского языка.

Вопросы культуры речи изучаются и на другой дисциплине «Культура речи будущего учителя», которая предполагает изучение качеств грамотной речи учителя: точности, логичности, чистоты, уместности, краткости, выразительности, ясности; нормативности речи учителя; использование невербальных средств общения. Проблеме обучения будущего учителя владению грамотной речью посвящены отдельные труды [4]. Одним из аспектов широкого понятия «культура речи» является техника речи.

В процессе подготовки учителя русского языка и литературы большого внимания заслуживает овладение техникой речи. Учитель может уметь использовать стилистические ресурсы русского языка, владеть нормами устного и письменного литературного языка, но неумелое пользование голосом, дыханием, нечёткая дикция могут вызывать у школьников непонимание или формировать неприятие учителя или учебного предмета.

В учебных планах подготовки учителей русского языка и литературы в 2015 году была введена дисциплина «Техника речи будущего учителя». Рабочая программа данной дисциплины предусматривает большой круг вопросов: от общих («Культура речи как педагогическая необходимость». «Понятие техники речи учителя». «Основные требования к технике речи учителя») до конкретных («Голосо-речевой аппарат человека». «Голос. Способы формирования голоса». «Дыхание и дикция»). Студенты знакомятся с понятиями: темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность голоса (высокая, низкая), ритм (равномерный, прерывистый), тембр (раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация.

Основное внимание на лекциях и семинарских занятиях уделяется собственно методам и приёмам формирования техники речи будущего учителя.

Начинаются занятия с повторения устройства речевого аппарата человека, поскольку с этим материалом студенты-филологи познакомились на первом курсе при изучении раздела современного русского языка – «Фонетика». Отмечается роль речеобразующих органов всех уровней (нижний, средний, верхний) для формирования голоса человека.

Важнейшим понятием дисциплины «Техника речи будущего учителя» является «дыхание». Именно дыхание является основой формирования речи. Нижний уровень (этаж), где возникает поток воздуха, включает лёгкие, бронхи, трахею. Воздушная струя является основой возникновения образующих звук колебаний. Каждый орган нижнего этажа речевого аппарата важен. Чтобы речь будущего учителя была свободной, нужно научиться правильно дышать. «Многие люди... не умеют управлять своим дыханием: не набирают воздуха достаточно, чтобы его хватило на нужное количество слов, хрипят, задыхаются, брызгают слюной, сбиваются на фальцет или шёпот, делают неоправданные паузы, произносят текст с неестественными, натужными интонациями» [5, С.178-179]. В повседневной жизни человек не задумывается о глубине и частоте вдоха, но когда голос становится профессиональным орудием, очень важно научиться правильно организовать процессы вдоха и выдоха. С этой целью студенты знакомятся с различными дыхательными техниками. На занятиях проводится дыхательная гимнастика с привле-

чением видеоматериалов. Так, например, студенты с удовольствием занимались дыхательной гимнастикой А.Н. Стрельниковой. Такая гимнастика практиковалась в начале каждого занятия по «Технике речи будущего учителя», и студенты смогли приобрести прочный навык применения различных дыхательных упражнений.

Как показал опрос студентов-филологов пятого курса, многие из них никогда не задумывались, что правильное дыхание – это основа техники речи учителя. «На уроке, особенно когда учителю приходится говорить длительное время, объясняя материал, читая лекцию, нетренированное дыхание дает о себе знать: может участиться пульс, покраснеть лицо, появится одышка... Поэтому систематическая работа над собой и выполнения специальных упражнений способствовать совершенствованию дыхательной системы будущего учителя» [6].

На среднем уровне речевого аппарата при колебании голосовых связок формируется **голос**. Именно голос считается главным в формировании техники речи. Наиболее часто встречающиеся профессиональные заболевания учителя – ларингит (воспаление ларинкса – околосвязочного пространства), фарингит (воспаление фарингальной области), ангина. Часть из них носит инфекционную природу, а причиной ларингита часто является перенапряжение голосовых связок, несоблюдение голосового режима. Как отмечают исследователи, «голос учителя должен быть сильным, звучным, гибким, с широким диапазоном и приятным тембром» [2].

Студенты-филологи провели наблюдение, целью которого был анализ качеств голоса. Как оказалось, студенты хорошо воспринимают голос, обладающий высокой полётностью, звучностью, мелодичностью, гибкостью, приятным тембром. Вызывает неприятие голос монотонный, невыразительный, скрипучий, ворчливый.

Формирование качеств голоса может происходить при помощи специального комплекса упражнений. Для формирования полётности используются пение слогов. Гибкость вырабатывается при помощи произношения фраз в различных регистрах (верхнем, среднем, нижнем), в различных типах тональных конструкций. Тембр относится к индивидуальным качествам голоса и формируется за счёт индивидуальных особенностей строения речевого аппарата человека. На верхнем уровне речеобразующие органы (верхнее нёбо, язык, губы, зубы, носоглотка) помогают оформить голос в звук. Они могут иметь отличия у разных людей. На основной тон накладываются дополнительные тоны. Даже у одного человека в разное время суток состояние органов может быть различно. Сложно требовать от будущего учителя того, чтобы его голос обладал приятным от природы тембром. Но работать над совершенствованием и гигиеной полостей резонаторов (ротовая полость, носовая полость, носоглотка) будущий

учитель также может при помощи различных упражнений. Такие упражнения помогут снять гнусавость, визгливость, хриплость, сипоту голоса. Соблюдение гигиены голосо-речевого аппарата является важным требованием.

При произнесении звука важным составляющим техники речи является **дикция**.

Дикция зависит от правильной работы активных органов речи: губ, языка, маленького язычка. Неверное движение этих органов ведёт к возникновению шепелявости, картавости, сюсюканья. Нарушение дикции может проявляться в проглатывании слогов, узком раскрытии рта, что ведёт к неясности. Если работа логопеда не принесла результата и будущий учитель всё-таки имеет нарушения дикции, нужно заниматься артикуляционной гимнастикой. На семинарских занятиях студенты-филологи также познакомились с различными вариантами таких гимнастик, при помощи которых прорабатывается подвижность губ, языка. Полезным является упражнение на чёткое проговаривание всех звуков в словах, словосочетаниях, предложениях. Например, во фразах: «Здравствуйте!», «Откройте тетради!», «Запишите число!». Улучшает дикцию произношение скороговорок. Как оказалось, студенты осознают важность дикции для учителя русского языка и литературы, а процесс формирования чёткой дикции с интересом воспринимается ими.

Хорошая дикция готовит речевой аппарат к работе на протяжении 5-6 уроков, делает привычной точную артикуляцию всех звуков речи, повышает выразительности речи.

К числу других важнейших понятий, рассматриваемых на дисциплине «Техника речи будущего учителя», относятся следующие качества голоса: сила голоса, внушаемость голоса, выносливость голоса.

Как же будущему учителю сформировать сильный, выразительный голос с широким диапазоном и приятным тембром?

К числу основных рекомендаций, с которыми знакомятся студенты-филологи, относятся следующие:

1. Учитель должен начинать свой день не только с занятия физзарядкой. Не меньшего внимания требует подготовка к работе голосо-речевого аппарата. Голосу также требуется утренняя гимнастика, которая поможет разогреть его перед использованием. Голосовая гимнастика включает различные артикуляционные упражнения.

2. Важным этапом подготовки голоса к работе являются гигиенические процедуры: полоскание горла, промывание носовой полости.

3. Важна осанка учителя. Согнутая спина, опущенные плечи, голова мало способствуют правильному речевому дыханию, полётности голоса.

4. Сила голоса проявляется не в крике. Голос, срывающийся на крик, так же отрицательно вос-

принимается учащимися, как и очень тихий, слабый голос. Учитель, обладающий сильным голосом, умеет пользоваться всеми регистрами в зависимости от ситуации. Однако на уроках следует пользоваться голосом средней силы. Такой голос более вынослив.

5. Голос учителя, как мы уже отмечали, – это его рабочий инструмент, поэтому голос нужно беречь. По возможности в течение урока, на переменах, в конце рабочего дня после шестичасовой нагрузки учителю следует давать отдых голосу, соблюдать режим голосового покоя. Для этого учитель может воспользоваться большим набором невербальных средств общения: поза, жест, взгляд, мимика.

6. Речь может быть невнятной, прерывистой, сопровождаться затруднённым дыханием из-за чрезмерного волнения. Исключить волнение полностью невозможно. Однако учиться справляться с

эмоциями – это значит подготовиться к различным ситуациям на уроке.

Работа по формированию правильной техники речи студентов-филологов не должна ограничиваться рамками учебных занятий. «После объективной оценки собственных речевых данных следует начать регулярные занятия для исправления выявленных недостатков, слабых сторон речи (тренировать дыхание, отрабатывать дикцию, укреплять голосовые связки)» [6].

Таким образом, формирование совершенной техники речи предполагает выработку навыков правильного дыхания, голоса и дикции, позволяющих производить на слушателей эвристическое (интеллектуальное), эмоционально-эстетическое, побудительное впечатление. Правильная речь учителя, как мы уже отмечали, – это профессиональная необходимость.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабицкая, Л.А. Педагогические условия становления техники речи будущего учителя в образовательном процессе вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.А. Бабицкая. – Иркутск, 2005. – 19 с.
2. Важнейший компонент педагогической техники учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lektsia.com/10x2f5d.html>. – 10.05.2020.
3. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
4. Мурашов, А.А. Культура речи учителя [Текст] / А.А. Мурашов. – М. : МПСИ, 2002. – 432 с.
5. Сидорова, М.Ю. Русский язык. Культура речи [Текст] : конспект лекций / М.Ю. Сидорова, В.С. Савельев. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 208 с.
6. Техника речи – Педагогика – Основы педагогического мастерства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.pedagogika.org/publ/tehnika_rechi/1-1-0-6. – 10.05.2020.

REFERENCES

1. Babickaja L.A. Pedagogicheskie uslovija stanovlenija tehniki rechi budushhego uchitelja v obrazovatel'nom processe vuza. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the formation of the speech technique of the future teacher in the educational process of the university. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Irkutsk, 2005. 19 p.
2. Vazhnejshij komponent pedagogicheskoj tehniki uchitelja [Elektronnyi resurs] [The most important component of the teacher's pedagogical technique]. URL: <https://lektsia.com/10x2f5d.html> (Accessed 10.05.2020).
3. Jarceva V.N. (ed.) Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar' [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sov. jencikl., 1990. 682 p.
4. Murashov A.A. Kul'tura rechi uchitelja [Teacher speech culture]. Moscow: MPSI, 2002. 432 p.
5. Sidorova M.Ju., Savel'ev V.S. Russkij jazyk. Kul'tura rechi: konspekt lekcij [Russian language. A culture of speech]. Moscow: Ajris-press, 2005. 208 p.
6. Tehnika rechi – Pedagogika – Osnovy pedagogicheskogo masterstva [Elektronnyi resurs] [Speech Technique - Pedagogy - Fundamentals of Pedagogical Mastery]. URL: https://www.pedagogika.org/publ/tehnika_rechi/1-1-0-6 (Accessed 10.05.2020).

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.

ИСТОРИЯ И АРХЕОЛОГИЯ
HISTORY AND ARCHEOLOGY

УДК 93/94

Алексей Николаевич Фанталов
г. Санкт-Петербург

**Русско-японская война как ключевой момент завершения истории
Российской империи**

В статье раскрыты различные вопросы дальневосточной политики России в начале двадцатого столетия. Рассмотрены внешнеполитические обстоятельства проведения российского курса (в частности, продолжающаяся «Большая игра» между Россией и Англией и обострение ситуации в Европе), а также персонализированные аспекты принятия стратегических решений накануне и в процессе русско-японской войны. Разобраны причины неудачи России, находившиеся, в первую очередь, в плоскости принятия решений (как стратегического, так и тактического уровня). Реконструированы точка зрения представителей японской элиты того времени на происходившие события и типичные фреймы ее поведения в критической ситуации. Проанализированы далеко идущие следствия данного исторического события, которое можно считать ключевым в истории Российской империи начала XX века.

Ключевые слова: русско-японская война, Николай II, стратегия, революция.

Alexey Nikolaevich Fantalov
St. Petersburg

Russian-Japan war as the key moment in the history of the Russian empire finalization

The article discovers the issues of Russian Far Eastern policy in the early twentieth century. The foreign policy circumstances of the Russian course (for example, "Great Game" between Russia and England and the aggravation of the situation in Europe) as well as personalized aspects of strategic decision before and during of the Russo-Japanese War are considered. The reasons for Russia's failure, which were primarily in the decision-making sphere (both strategic level and tactical levels) have been analyzed. The view of the Japanese elite on the events and typical behavior frames in a critical situation has been reconstructed. The consequences of this historical event, which can be considered the key moment in Russian history at the beginning of the 20th century, have been analyzed.

Keywords: Russo-Japanese War, Nicolay II, strategy, revolution.

Русско-японская война 1904 – 1905 гг. является важной и трагической вехой в истории России. Данное событие уже в ту эпоху стало восприниматься как драма, «зловещий знак» и преддверие будущей катастрофы.

Естественно, оно породило значительную историографию. Уже по «горячим следам», командовавший русскими войсками в русско-японской войне А.Н Куропаткин описал, в целом справедливо, недостатки ведения Россией боевых действий: Записки о русско-японской войне [5].

Чуть позднее, бывший военный министр Российской империи Д.А. Милютин написал свои «Старческие размышления о современном положении военного дела в России», посвященные поучительному опыту войны [6]. В них он пишет, что сами действия русской армии примерно соответствовали действиям европейской армии того времени, оказавшейся в аналогичной ситуации (сравнивая с опытом англичан во время англо-бурской войны 1899 – 1902 гг.). Но сама эта ситуация является следствием крупных стратегических просчетов.

Известный своими работами по русско-японской войне профессор Командно-штабного колледжа сухопутных войск США Брюс В. Мен-

нинг в работе «Ни Мольтке, ни Мэхэн: стратегия в русско-японской войне», отмечал, что Россия не смогла определиться с тем, какое направление в данной войне должно стать главным для нее – сухопутное или военно-морское [3].

Автор данной статьи, в целом, разделяет вышеизложенные взгляды на события русско-японской войны. Однако нам хотелось бы представить цепь стратегических решений, приведших к ней и показать, как они были обусловлены конкретными обстоятельствами.

На рубеже XIX-XX веков правящие элиты Российской империи стали уделять все возрастающее внимание регионам Дальнего Востока. На этот интерес накладывалась делящаяся уже более полувека «Большая игра» России и Англии друг против друга на Среднем Востоке. (Ирана, Афганистан, Тибет, Уйгурия).

Российский император Николай II начал свое знакомство с миром Дальнего Востока еще будучи наследником престола. На крейсере «Память Азова» он побывал в Австро-Венгрии, Греции, Египте, Индии, Таиланде и Японии (где подвергся вооруженному нападению). Допустимо предположить, что данное путешествие резко усилило в Николае Александровиче интерес к Дальнему Востоку, что

нашло отражение в его внешнеполитическом курсе после восшествия на престол.

Интересно отметить, что Николай II, принимая значимые политические решения, стремился использовать специальных доверенных лиц (среди которых были в разные времена А. Безобразов, Э. Ухтомский, Ж. Бадмаев и т.д.).

Так, на территории Тибета и Монголии, Россия действовала скрытным образом – через «чае-торговую компанию» Жамсарана Бадмаева.

Известный персонаж Февральской и Октябрьской революций и создатель Добровольческой армии генерал Л.Г. Корнилов, в те же годы осуществлял разведывательную задачу в Британской Индии (судя по сомнительным обстоятельствам дела, он был допрошен англичанами и, возможно, проверен ими) [8].

В политико-экономических делах, связанных с Маньчжурией и Кореей значительную роль сыграл статс-секретарь А.М. Безобразов и организованное им в 1901 г. «Русское лесопромышленное товарищество».

После японо-китайской войны Япония получила от Китая острова Пэнху и Тайвань и Ляодунский полуостров. Россия, поддержанная Германией и Францией, выступила с демаршем, в котором потребовала от Японии очистить занятые ей территории материкового Китая (взамен чего было предложено увеличить для Японии объем военной контрибуции).

Под давлением России, Германии и Франции, Япония выполнила это требование, после чего Россия, несмотря на рекомендации Витте, оккупировала территорию Маньчжурии и арендовала у Китая территорию Далянь.

Затем, под руководством статс-секретаря Безобразова началось освоение Россией лесных и иных богатств Северной Кореи.

Здесь император Николай II повел крайне рискованную игру. Он фактически отобрал у Японии только что захваченный ей у Цинской империи (Китая) полуостров Ляодун.

Сергей Ольденбург в своей работе полагал, что избежать войны с Японией Россия могла лишь ценой капитуляции и ухода с Дальнего Востока, поэтому действия российского правительства были правомерны и в то же время вынуждены [7].

Однако такое мнение представляется нам поверхностным.

1. Производя свой демарш и отбирая у Японии только что завоеванные территории, императорскому правительству следовало просчитать все последствия. Мобилизационные ресурсы Японии (во время японо-китайской войны Япония мобилизовала 300 тыс. человек, и постоянно наращивала свои возможности в этом направлении) были значительно больше тех сил, которыми Россия располагала на Дальнем Востоке. Общая численность русских войск на огромных территориях восточнее

Байкала на начало войны составляла 150 тыс. человек, причем большинство из них выполняли функции охраны Транссибирской магистрали и охраны границ, а пропускная способность сибирских железных дорог была невелика (хотя и неуклонно наращивалась [12].

Кроме того, в условиях постепенного нарастания противоречий между ведущими государствами Европы, нежелательно было вступать в долговременный конфликт с сильным государством на восточных границах.

2. Несмотря на усилия Англии, многие представители правящих кругов Японии (например, премьер министр страны Ито Хиробуми) стремились избежать ненужной для них войны с Россией и требовали лишь уступить им Ляодун и Южную Маньчжурию, оставляя за Россией Северную и Центральную Маньчжурию. При этом правда, Россия теряла арендованный ей у Китайской империи незамерзающий порт – Порт-Артур (единственный у России на Дальнем Востоке), что потенциально делало побережье ее обширное дальневосточное побережье в зимнюю навигацию. Однако владение большими пограничными массивами рядом с японскими территориями позволяло, в свою очередь держать их под ответным ударом сухопутных русских войск.

3. Российскому императорскому правительству следовало хорошо изучить мироощущение и способ действия представителей японской элиты. История показывает, что на протяжении длительных периодов руководство тех или иных стран придерживается повторяющихся сценариев действий (фреймов) в типологически сходных обстоятельствах [10].

Для японской военной стратегии характерно было вести переговоры до последнего момента, а, в случае их неудачи – внезапно атаковать (финальная стадия переговоров может быть уже просто прикрытием подготовки к войне). Так было в японо-китайскую войну, русско-японскую войну, так было и позднее, при Перл-Харборе.

Правительство Николая Второго надеялось, что Япония не посмеет напасть на обладающую огромным ресурсным потенциалом и высокой военной репутацией Россию. Однако ему следовало учитывать особенности менталитета японских элит (склонность к отчаянному риску и фатализм) и огромную помощь, которую Японии оказала Великобритания, произведшая перевооружение японской армии и флота. Так, основные корабли японского Соединенного флота были построены в Великобритании. Можно предположить, что на них во время боевых действий против России находились и английские морские офицеры.

Министром финансов Российской империи и председателем Комитета министров перед началом русско-японской войны был С.Ю. Витте (автор Союзного договора между Российской империей и Ки-

таем (империей Цин) от 1896 года, по которому, в частности, Россия получила право строительства железной дороги в Маньчжурии). Он полагал, что интенсивное строительство Россией железных дорог в Азии простимулирует Японию к мирному сосуществованию с ее соседями, предоставив возможность интенсивной торговли с Европой через Транссиб [4].

Однако в Японии не только правящие круги, но и представители общественности смотрели на данный вопрос с иной точки зрения.

Основатель японского боевого искусства карате Фунакоси в своих мемуарах писал, что когда он узнал о строительстве Транссибирской магистрали в России, он понял, что между Японией и Россией скоро начнется война [5].

Это было типичным мнением для представителей японской общественности. В Стране восходящего солнца понимали, что при полном введении Транссиба в эксплуатацию, японское логистическое преимущество перед Россией на случай войны будет серьезно уменьшено.

Россия также планировала в кратковременной перспективе резко увеличить свою Тихоокеанскую эскадру. Поэтому японские правящие круги имели достаточно узкий временной диапазон для начала войны и, исходя из понимания их ментальности, российские политические деятели могли сделать достаточно точный прогноз времени и места нападения. Но отсутствие ясного анализа сложившейся на Дальнем востоке ситуации помешало провести России правильную политико-стратегическую линию (каковой по нашему мнению было бы на тот момент соглашение с Японией).

После начала русско-японской войны (1904 – 1905 гг.) император Николай II назначил А.Н. Куропаткина командующим Маньчжурской армией (позднее главнокомандующим всеми сухопутными и морскими вооруженными силами России, действующими против Японии). Перед этим Куропаткин был военным министром России.

В книге Ольденбурга упомянуто, что М.И. Драгомиров (знаменитый русский военный теоретик и педагог), узнав о назначении Куропаткина, отмечал, что свою военную карьеру Куропаткин сделал в качестве начальника штаба покойного генерала Скобелева и не способен к активным самостоятельным решениям. Практика русско-японской войны подтвердила его мнение [7].

Любопытно отметить, что, согласно мемуарам военного министра В.А. Сухомлинова, на судьбоносном заседании Правительства в 1914 году, прошедшего в Фермерском дворце (Петергоф, Александрийский парк), где принималось решение о вступлении Российской империи, царь предложил именно ему стать Главнокомандующим Российской армией (однако Сухомлинов отказался в пользу великого князя Николая Николаевича) [9].

Здесь мы также видим пример повторяющегося сценария (фрейма), в котором Николай II стре-

миться назначить на пост командующего в серьезной войне хорошо знакомого ему по работе в Правительстве человека (хотя работа военного министра и деятельность Главнокомандующего требует различных личностных качеств).

Тем не менее, Куропаткин предложил для войны с Японией, в целом, правильный стратегический план – отступить по Маньчжурской железной дороге на север к границам России для соединения с прибывающими с европейской части империи подкреплениями [4].

Проблемой для выполнения данного плана стало два обстоятельства. Во-первых, в гавани осажденного Порт-Артура находилась блокированная русская эскадра и от Куропаткина требовали прийти на помощь городу, что побуждало его вступать в невыгодные для русской армии сражения (здесь также сказалась неспособность руководства Российской империи к адекватному оцениванию ситуации и принятию пусть тяжелых, но верных решений).

Во вторых, здесь сказалась явная непригодность Куропаткина к оперативнотактическому руководству войсками, которое требует специфических качеств характера (прежде всего, умения принимать ответственные решения в режиме нон-стоп, сохраняя при этом хладнокровие). Судя по собственным мемуарам новоиспеченного командующего, данного качества ему явно не хватало [5].

Поражение в русско-японской войне имело для России очень значительные последствия, среди которых уход с территории полуострова Ляодун, потери половины острова Сахалин и около половины железнодорожных путей в Маньчжурии было не самым главным. Не самым главным были и потери в сухопутных войсках, и гибель двух морских военных эскадр.

Наиболее серьезное значение для Российской империи имели внешне- и внутривнутриполитические последствия.

На внешнюю политику страны поражение повлияло в том смысле, что Россия урегулировала свои конфликты с Великобританией в Иране, Афганистане и Тибете, что означало конец пресловутой «Большой игры» [10].

В целом, игра эта закончилась не в пользу Российской империи, которая вынуждена была пойти навстречу английским предложениям. Была подписана Англо-русская конвенция 1907 года, закончившая создание Антанты. Работавший над проектом А.П. Извольский пошел на существенные уступки (по поводу разграничения сфер влияния в Персии и признанию Афганистана сферой английского влияния).

Наиболее серьезным последствием во внешней политике было втягивание России в надвигающийся общеевропейский военный конфликт, вылившийся в Первую мировую войну (1914 – 1918),

а для Российской империи обернувшийся социально-политической катастрофой.

Во внутренней политике последствия были не менее серьезными. Во время русско-японской войны в России разразилась революция 1905 – 1907 гг. Под давлением обстоятельств и своего собственного окружения Николай II издал Манифест 17 октября 1905 года (разработанный С.Ю. Витте), учреждающий законодательный орган – Государственную Думу, превратившуюся в площадку для критики высшей власти Российской империи и точку сборки оппозиционных сил.

Кроме того, Россия, усилиями Витте разместила во Франции крупный кредит (необходимый ей для выхода из финансового кризиса, а также модернизации армии и промышленности). Это вынудило императора Николая II на ряд политических уступок, в том числе разрешить в 1905 году открыть в стране масонские ложи (под эгидой систем лож Великий восток Франции и Великая ложа Франции) [1].

Следует отметить традиционную нестойкость общества в России по отношению к иностранному воздействию. Привычка смотреть «снизу вверх» на западноевропейские страны часто служила нашей стране дурную службу.

Поэтому воссоздание лож в 1905-1907 гг. представляло собой крайне неоднозначное решение, имевшее негативные последствия для политической стабильности в России. Резко интенсифицировался процесс кристаллизации оппозиционных правительству императора Николая II сил [2].

Резюмируя сказанное, следует отметить, что по нашему мнению, события связанные с русско-японской войной явились ключевым моментом в истории России двадцатого столетия и, в частности – истории царствования Николая II. Исход русско-японской войны запустил цепочку необратимых событий: завершение длительной Большой игры против Великобритании на Среднем Востоке, революцию 1905-1907 гг., принятие скороспелой редакции Основных законов Российской империи (включая Манифест об учреждении Государственной Думы, Манифест «Об усовершенствовании государственного порядка» и Манифест о переустройстве Государственного Совета), втягивание России в противостояние с Германией и в Первую мировую войну и, в конечном счете – Февральскую революцию и крах Российской империи. Причиной данной коллизии послужили как стратегические просчеты, так и не слишком удачная кадровая политика руководства Российской империи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Берберова, Н.Н. Люди и ложи. Воссоздание русского масонства под воздействием Франции после русско-японской войны и революции 1905-1907 годов [Текст] / Н.Н. Берберова. – М. : Изд-во Калейдоскоп, Прогресс-Традиция, 1997. – 400 с.
2. Брачев, В.С. Прошлое и настоящее русского масонства (1731-2006) [Текст] / В.С. Брачев. – М. : Стомма, 2006. – 625 с.
3. Брюс, В. Меннинг. Ни Мольтке, ни Мэхэн: стратегия в русско-японской войне [Текст] / В. Брюс // Русско-японская война 1904-1905. Взгляд через столетие : междунар. истор. сб. / под ред. О.Р. Айрапетова. – М. : Три квадрата, 2004. – С.15-28.
4. Витте, С.Ю. Воспоминания [Текст] / С.Ю. Витте. – М. : Альфа-книга, 2019. – 1247 с.
5. Куропаткин, А.Н. Записки о русско-японской войне [Текст] / А.Н. Куропаткин. – М. : Вече, 2016. – 496 с.
6. Милютин, Д.А. Старческие размышления о современном положении военного дела в России [Текст] / Д.А. Милютин // Русско-японская война, 1904–1905: взгляд через столетие. – М. : М.А. Колеров ; Три квадрата, 2004. – С. 597-598.
7. Ольденбург, С.С. Царствование императора Николая II [Текст] / С.С. Ольденбург. – М. : Дарь, 2006. – 800 с.
8. Сергеев, Е.Ю. Большая игра, 1856-1907: мифы и реалии российско-британских отношений в Центральной и Восточной Азии [Текст] / Е.Ю. Сергеев. – М. : Товарищество научных изданий КМК, 2012. – 454 с.
9. Сухомлинов, В.А. Воспоминания [Текст] / В.А. Сухомлинов. – СПб. : ЛитРес, 2015. – 440 с.
10. Фанталов, А.Н. Виды и функции фреймов [Текст] / А.Н. Фанталов, М.А. Малязина // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее : сб. ст. XIII Междунар. науч.-практ. конф. : в 3 ч. – Пенза, 2017. – С. 18-20.
11. Фунакоси, Г. Каратэ-до: мой способ жизни [Текст] / Г. Фунакоси ; пер. В. Пузанов. – М. ; Киев : София, 2000. – 111 с.
12. The Russo-Japanese War (1906), Part I, Great Britain War Office General Staff, p. 32.

REFERENCES

1. Berberova N.N. Ljudi i lozhi. Vossozdanie russkogo masonstva pod vozdejstviem Francii posle russko-japonskoj vojny i revoljucii 1905-1907 godov [People and lodges. Reconstruction of Russian Freemasonry under the Influence of France after the Russian -Japanese War and Revolution of 1905-1907]. Moscow: Izd-vo Kalejdoskop, Progress-Tradicija, 1997. 400 p.
2. Brachev V.S. Proshloe i nastojashhee russkogo masonstva (1731-2006) [The Past and Present of Russian Freemasonry (1731-2006)]. Moscow: Stomma, 2006. 625 p.
3. Brjus V. Menning. Ni Mol'tke, ni Mjehjen: strategija v russko-japonskoj vojne [Manning. Neither Moltke nor Mahan: Strategy in the Russian -Japanese War]. Ajrapetova O.R. (ed.) *Russko-japonskaja vojna 1904-1905. Vzgljad cherez stoletie: mezhdunar. istor. sb. [Russian-Japanese war of 1904-1905. A look through a century]*. Moscow: Tri kvadra-ta, 2004, pp.15-28.
4. Vitte S.Ju. Vospominanija [Memories]. Moscow: Al'fa-kniga, 2019. 1247 p.

5. Kuropatkin A.N. Zapiski o russko-japonskoj vojne [Notes on the *Russian -Japanese War*]. Moscow: Veche, 2016. 496 p.
6. Miljutin D.A. Starcheskie razmyshlenija o sovremennom polozhenii voennogo dela v Rossii [Senile reflections on the current state of military affairs in Russia]. *Russko-japonskaja vojna, 1904–1905: vzgljad cherez stoletie [Russian-Japanese war of 1904-1905. A look through a century]*. Moscow: M.A. Kolerov; Tri kvadrata, 2004, pp. 597-598.
7. Ol'denburg S.S. Carstvovanie imperatora Nikolaja II [The reign of Emperor Nicolay II]. Moscow: Dar#, 2006. 800 p.
8. Sergeev E.Ju. Bol'shaja igra, 1856-1907: mify i realii rossijsko-britanskih otnoshenij v Central'noj i Vo-stochnoj Azii [The Big Game, 1856-1907: Myths and Realities of Russian-British Relations in Central and East Asia]. Moscow: Tovarishhestvo nauchnyh izdanij KMK, 2012. 454 p.
9. Suhomlinov V.A. Vospominanija [Memories]. St. Petersburg: LitRes, 2015. 440 p.
10. Fantalov A.N., Maljazina M.A. Vidy i funkcii frejmov [Types and functions of frames]. *Nauka i obrazovanie: sohranjaja proshloe, sozdajom budushhee: sb. st. XIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 3 ch. [Science and education: preserving the past, creating the future]*. Penza, 2017, pp. 18-20.
11. Funakosi G. Karatje-do: moj sposob zhizni [Karate-do: my way of life]. Moscow; Kie: Sofija, 2000. 111 p. (In Russ.)
12. The Russo-Japanese War (1906), Part I, Great Britain War Office General Staff, p. 32.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.Н. Фанталов, кандидат культурологии, доцент, старший преподаватель, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: fantalov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8971-7141.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.N. Fantalov, Ph. D. in Cultural Studies, Associate Professor, Senior Lecturer, St. Petersburg Academy Graduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, e-mail: fantalov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8971-7141.

**ПЕРВУШИНСКИЕ ЧТЕНИЯ
PERVUSHIN'S READING**

2 апреля 2020 г. под эгидой Департамента образования и науки Курганской области, отдела по работе с молодежью и миссионерскому служению Курганской Митрополии Шадринской Епархии Русской Православной церкви (Московский Патриархат), Шадринского государственного педагогического университета и отдела образования Администрации города Шадринска состоялись региональные Первушинские чтения, приуроченные к 120-летию смерти зауральского священника, талантливого русского математика Ивана Михеевича Первушина (1827–1900).

В Первушинских чтениях, прошедших в Шадринском университете, приняли участие учёные, священнослужители, краеведы, работники архива, преподаватели и студенты. В докладах говорилось о духовно-нравственном подвиге нашего выдающегося земляка и анализировалось его научное наследие.

УДК 2(091) + 908(470.58)

игумен Варнава (Аверьянов Станислав Анатольевич)
г. Далматово

Жизненный путь и духовный облик приснопоминаемого священника о. Иоанна Первушина (1827-1900). К 120-летию со дня преставления

В статье на основе опубликованных материалов предлагается обзор наиболее запомнившихся современникам черт духовного облика о. Иоанна Первушина. Автор стремится дезавуировать противопоставление священнического служения и увлечения математикой в судьбе знаменитого представителя Зауральского духовенства.

Ключевые слова: священник Иоанн Первушин, духовный облик, Зауральское духовенство.

Father Superior Barnabas (Averyanov Stanislav Anatolyevich)
Dalmatovo

The life and the spiritual character of the priest John Pervushin (1827-1900). To the 120th anniversary of his death

The article offers an overview of the most memorable contemporaries' features of the spiritual character of priest John Pervushin based on published materials. The author seeks to disavow the opposition of priestly ministry and passion for mathematics in the fate of the famous representative of the Trans-Ural clergy.

Keywords: priest John Pervushin, spiritual character, Trans-Ural clergy.

Священник Иоанн Первушин интересен нам как один из выдающихся представителей духовенства, прославивших пределы нынешней Шадринской епархии. Однако известность о. Иоанн заслужил не столько как священник, а прежде всего, как математик, затем как просветитель, педагог и краевед. Поэтому, излагая вехи его жизненного пути, стоит иметь в виду вопрос о том, как сочетались в жизни о. Иоанна занятия математикой и служение священническое. Иными словами, каков же его духовный облик.

Ответить однозначно, вероятно, не представляется возможным. Немногочисленные публикации об о. Иоанне Первушине дают порой противоречивые, если не взаимоисключающие характеристики.

Сухое изложение биографических данных [3] вряд ли вообще может возбудить особенный интерес к этому незаурядному человеку.

Родился он 15/27 января 1827 г. в семье пономаря в Лысьвенском заводе Пермского уезда Пермской губернии, ныне город Лысьва Пермского края.

Был крещен 16/28 января 1827 г. иереем Иоанном Колмогоровым в Троицкой церкви Лысьвенского завода.

Обучившись дома грамоте, поступил в 1838 г. в Пермское духовное училище. В 1842 г. был переведен в Пермскую духовную семинарию, которую окончил по первому разряду в 1848 г., затем поступил в Казанскую духовную академию, получив по окончании степень кандидата богословия. После учебы вернулся в Пермскую духовную семинарию преподавать математику (1852-1856). С 20 февраля/4 марта 1854 г. по 1/13 ноября 1856 г. служил в Свято-Троицкой церкви, ныне Свято-Троицкий кафедральный собор города Перми.

С 1856 г. служил священником в Знаменской церкви села Замараевского Шадринского уезда Пермской губернии (ныне с. Замараевское Шадринского района Курганской области). В 1859 г. открыл в селе школу для крестьянских детей и взрослых. С 1860 по 1862 гг. выпускал рукописный журнал «Шадринский вестник» (выпущено 13 номеров), в котором доказывал необходимость народного просвещения. В 1862 г. выпустил также пять номеров газеты «Шадринская местность». В сентябре-декабре 1867 г. был депутатом окружного училищного съезда по Далматовскому училищно-

му округу от 1-го благочиннического округа Шадринского уезда. 19 ноября/1 декабря 1879 г. избран депутатом училищного съезда от 1-го округа Шадринского уезда. В 1870-1872, 1879-1881 гг. избирался гласным уездного земского собрания по Шадринскому уезду от землевладельцев. В июне 1870 г. избран депутатом по делам судебным и межевым по 1-му округу Шадринского уезда на 1871-1873 гг. В 1877-1882 гг. состоял действительным членом Пермского отделения православного миссионерского общества. В июне 1881 г. был избран депутатом Далматовского духовно-училищного съезда. В июне 1882 г. был избран депутатом 3-го очередного Пермского епархиального съезда и на съезде – членом комиссии по проверке сумм на епархиальное женское училище.

В 1884-1886 гг. служил священником в г. Шадринске. 1/13 ноября 1886 г. почислен за штат.

С 9/21 декабря 1887 г. служил священником в селе Мехонском того же уезда. Одновременно, в 1897–1898 гг. – заведующий тремя школами Мехонского прихода: Малышевской, Мехонской, Дальне-Кубасовской.

О. Иоанн Первушин скончался 17/30 июня 1900 г. в с. Мехонском Шадринского уезда Пермской губернии, ныне – Шатровского района Курганской области.

За свои достижения в математике был избран членом-корреспондентом Петербургской, Неаполитанской и Парижской академий наук. Являлся членом Московского (с 1891 г.), Казанского (с 1889 г.) ученых математических обществ, Уральского общества любителей естествознания (с 1880 г.).

Сухие и строгие факты из жизни о. Иоанна несколько скрашиваются живыми подробностями, сохранившимися в автобиографических статьях или воспоминаниях знакомых и близких.

В частности, в автобиографических заметках о. Иоанна Первушина указывается, что он родился в Лысьве, где находился приход его деда о. Иоанна Иоанновича Первушина, иерея Свято-Троицкого собора: «В Лысьвенском-то заводе я и родился в воскресенье, при отходе обедни, часов в одиннадцать утра, и повит был в дедушкины порты» [2]. По мнению исследователей (Г.Р. Шарипова), посредством упоминания «дедовских портов» о. Иоанн сообщает о решающем влиянии деда на свое духовное и интеллектуальное развитие.

«Любовь дедушки, – пишет далее сам о. Иоанн в «Шадринском вестнике», – избавила меня от родительского наказания. Мать имела уже второго сына Василия и несла дочь Таисью, поэтому я недолго побыл в Пашии и возвратился к деду, в Лысьву». Из семейного предания Иван усвоил и особенности внутрисемейного климата: «Бабушка не шибко полюбивала невестку, а особенно дедушкой любимую мать мою Прасковью Афанасьевну, которая тоже была своебытного нрава и не поддавалась молоденькому мужу. Муж был моложе 9 ½ месяца-

ми, она родилась 1806 г. октября около 28 дня. Может, и меня бабушка не шибко убаюкивала бы, если родительница моя не засыпалась и не оставляла меня реветь досыта, или не бросала спросонков «вместо кошки» на пол с голбца. Два воздушных параболических путешествия с голбца на пол около двух аршин совершил я на первых днях по рождении за то, что беспокоил засыпавшую глубоким сном мать. Этот страх, этот испуг с детства и донныне при начальнике, как и при разбойнике, при незнакомце и враге, – даже при получении письма, пакета, невольно давящее чувство, боль сердечная не наследованы ли мною от первобытных моих падений, ужасных и адских для такой нежной пичужки вершков в 10 или 12?!» [2, С. 2].

«Дед был ласковым и мудрым, он сам стал учить внука. О. Иоанн вспоминал: «При дедушкиной указке выучился я читать и писать. И на клирос. В старину все просто было». Вскоре Ванюша стал бойко читать церковные книги. Основам арифметики его обучал пономарь. Дедушка, готовивший внука себе в преемники, доверял Ване помогать в церкви. Прихожане Лысьвенской Свято-Троицкой церкви прозвали расторопного мальчика «четверть попа»» [2, С. 2].

«Педагогика» родителей, – пишет Н.В. Красноперова, – была народной: не бить значит портить. Недаром в народе до сих пор говорят: «Учи дитя, пока поперек лавки лежит, а вытянется вдоль поздно учить». В том же «Шадринском вестнике» о. Иоанн Первушин вспоминал: «Ныне не бьют, а прежде бывало и моих несчастных сестер ни за что, за булавку, за иголку или равные им пустяки, хлещут плеткой треххвосткой ременной по чему попало, колотя их лбом об пол, разят ухватом, ощепком, кулаком, даже шилом и молотком. Боже мой! Если вспомню, сердце кровью обливается. Бывало, хоть ни в чем не виноват, дрожишь, как бы ремень на спину тебе не сел... Драли до печенок, били за все, за самое невинное и детское движение мышц и мыслей. Благочестивые и не подозревали в себе истязателей». Позже, вспоминая эти годы, о. Иоанн напишет: «Еще заметить надобно: напрасно подавляют в мальчике склонность к играм, крику, визгу, свисту, разговору, ползанию, скачке. Следует давать хорошее направление всем обнаружениям физических и умственных сил, а не подавлять (по невежеству или с умыслом) их энергии. Глупая мораль очень вредна!» [2, С. 3].

Знаменательны письма-размышления о. Иоанна, отправляемые им во время учебы в духовной академии из Казани в Архангело-Пашийский завод – «родовое гнездо Первушиных», как называли его члены семьи Михея Ивановича между собой. Сегодня эти письма хранятся в фондах краеведческого музея Пермского края. «Воспользуйтесь хорошенько свободным временем и не рассиживайте на печи или палатях. Между людьми жить и людей узнавать

и изучать дело крайне необходимое». «Посевай в них семена доброты, человеколюбия, чувства собственного достоинства, гуманности. Давай им книги для чтения. Воспитание других, приготовление новых поколений, которые заменят нас некогда и будут знать более нас, будут умнее нас дело важное, человеческое. Это вопиющая потребность нашего духа. Сообщим им свои опыты и наблюдения. Предостережем их от заблуждений и ошибок, и они далее двинутся, скорее пойдут к истине. А истина всего дороже для нас». «Читай же книги, и учиться продолжай сам собою» [2].

Для понимания духовного облика о. Иоанна важна его оценка своих родителей и близких. В семье Михея Ивановича и Параскевы Афанасьевны Первушиных родились шестнадцать детей. «Тянька был сердит и отходчив, – пишет о. Иоанн, – а маменька не могла отходиться от гнева несколько дней и даже до недели... Отец молчалив, но родительница зато имеет в этом случае совершеннейшую противоположность. Здравомыслие, трудолюбие, терпение – вот вековечное родительское наследство, вот какие принципы сообщились и мне, и всем моим прочим шестерым братьям, и восьмерым сестрам». В семье любили и помогали друг другу. Вот строки из письма о. Иоанна домой: «Поздравляю с семейною нашею радостью в лице новорожденного Саши. Господь даровал нам нового братца. Вот новый узел для взаимной дружбы и любви! Вот новый предмет взаимных радостей и надежд!». Христианская заповедь «Почитай отца своего» была основой воспитания на Руси. Почтение к старшему поколению, к родителям чувствуется в каждом письме Ивана к родителям. Многие письма начинались так: «Возлюбленный Тянька, М.И. Возлюбленная Маменька, П.А. Любезнейшая бабушка, С.Ф.» «Ваше Преподобие, любезнейший батюшка, М.И.!» Все разногласия Иван старался решить миром: «Объясни по-братски. Ну что нам делить? Идем мы разными дорогами. Какво батюшке смотреть на это?». «Оставьте с Богом, милые мои! Желая Вам всевозможного счастья, более же всего «веселости, этого драгоценнейшего достояния души человеческой» [2, С. 3].

Вызывает много вопросов у исследователей судьба о. Иоанна после окончания им Казанской академии. Он возвратился преподавать в родную семинарию любимую им математику. «Что заставило его вскоре оставить преподавание, – пишет исследователь Н.В. Красноперова, – точно не известно. 10 февраля 1854 г. Иван Михеевич женился на дочери священника г. Осы Василия Егоровича Пьянкова, Александре. Последующие за этим два года священнического служения в Перми принесли ему так много горя, что долго впоследствии о. Иоанн не хотел вспоминать их. Позже он напишет: «Тут бушевали страсти и произвели столько крушений, что припоминание становится болезненным для меня» [2, С. 4]. Одни историки (В.П. Ти-

мофеев и А.И. Раик, В.П. Бирюков) полагают, что отъезд из Перми был как-то связан с причастностью молодого священника к Пермско-Казанскому революционному кружку, т.к. имя о. Иоанна встречается в жандармском донесении. В Пермской семинарии действительно существовало общество радикально настроенных учащихся, подпольно выпускавших в 1859-1860 гг. журнал «Семинарский колокол». Другие исследователи (Н.А. Миненко и С.В. Федоров) пришли к заключению, что о. Иоанн Первушин «не поладил с чиновниками духовной консистории». Характер у него был задиристый, и с начальством – и светским, и духовным – он и в шадринские годы вел почти непрерывную «войну» [5, С. 10-11].

В 1855 г. в семье Первушиных родился первый сын Павел, умерший в возрасте пяти месяцев; в 1856 г. родился сын Георгий, который тоже умер в младенчестве. В конце 1856 г. кандидат богословия о. Иоанн Первушин был определен приходским священником с. Замараевского Шадринского уезда, где прожил двадцать семь лет. Здесь он добился открытия начальной школы для крестьянских детей, организовал воскресную школу для взрослых. Занятия в обеих школах вел сам, создавал наглядные пособия и таблицы.

«Историк Пермского края А.А. Дмитриев, навещавший священника, отмечал: «Жил он в деревенской глуши в полной неизвестности, но посвоему был счастлив. Как отличный математик, отец Иоанн весь свой досуг употреблял на занятия этой наукой, был в переписке со многими известными учеными этой же специальности, много читал, выписывал книг и журналы». Первушин был знаком с историками Пермского края Д.Д. Смышляевым, А.А. Дмитриевым, зауральским краеведом А.Н. Зыряновым. В Мехонку к нему приезжали секретарь УОЛЕ О.Е. Клер с женой, писатель и путешественник К.Д. Носилов» [5, С. 11-12].

«Влияние на активную деятельность о. Иоанна оказали насущные проблемы эпохи. Характеристикой XIX века, особенно его середины, служит внимание, с каким общество отнеслось к проблеме освобождения народа» [5, С. 12]. Первушин следил за развитием общественной мысли в России, цитировал в издаваемых им самим рукописных журнале и газете В.Г. Белинского.

«О. Иоанн слыл «чудаком», потому что чрезвычайно любил «цыфирь». Ходили слухи, что в его квартире цифрами и знаками исписаны стены и окна. Каждую свободную минутку – в доме прихожан, в дороге, в алтаре – он что-то писал» [2, С. 4]. «В.П. Бирюков на основе воспоминаний земляков Первушина в статье «Драма математика» указал на то, какое место занимала наука в жизни священника: «Конец 1850-х годов. В селе Замараеве <...> Троицын День. Народу в церкви «туго». Отец Иван, наскоро <...> чуть не рысью примчался домой и сел за свои бесконечные цифры. <...> Оторвавшись от

кухни, в комнату входит с засученными рукавами молодая попадья. – Ваня, да что это ты все сидишь, к обедне уж больше часа звонят. Брось ты свою цифирь да иди служить. Только смотри, не читай ты за службой газет – и так уж тебя все безбожником зовут. И, пожалуйста, не затягивай ты службы, не черкайся на стенах. Но мудрено оторвать Ивана Михеевича от стола. Лишь после третьего энергичного вмешательства жены нехотя плетется он вновь в церковь» [5, С. 14-15].

«Собирая сведения о священнике-математике, В.П. Бирюков записал воспоминания о нем жителей села Мехонского. Так, провизор П.А. Иванов на 86-м году своей жизни вспоминал рассказ Первушина: «У меня, – говорил о. Иоанн, – в алтаре одна стена вся записана цифрами. Когда думаешь, придет мысль, если не записать, забудешь» [5, С. 14-15]. Также и «секретарь УОЛЕ О.Е. Клер писал следующее: «Я помню рассказ матери, что она видела на огороде у Ивана Михеевича новое здание бани из белых круглых бревен сплошь, до отказа исписанное математическими формулами и разными вычислениями, написанными карандашом. Затем передавали, что священник Первушин, охваченный в своем математическом мышлении, иногда стоя перед престолом в алтаре, не давал реплик на песнопения хора или дьякона, совершенно выключаясь из хода богослужения» [5, С. 15-16].

После того, как о священнике-математике с Урала заговорили в академических кругах, последовали какие-то запросы из Св. Синода – о. Иоанну дали камилавку, наперсный крест (до этого за все годы службы он был награжден только набедренником) и перевели в Шадринск [2, С. 5]. К этому времени о. Иоанн был уже вдов, трое взрослых дочерей повыходили замуж. Но Шадринский период жизни (1884-1887) оказался коротким. «Причиной тому явилась дерзость священника, на что косвенно указывает его рукописный памфлет «Отрезвительное значение игральные карты». В нем высмеиваются казенные звания и должности, сопоставляемые автором с достоинством игральные карты. Этот случай записан В.П. Бирюковым. В воспоминаниях дочери священника с. Шутинское Камышловского уезда К.С. Боголеповой об о. Иоанне под названием «Троица, что карточные короли» рассказано о том, как И.М. Первушин популярно объяснил купцам религиозные догмы о том, что Бог един, но троичен в Лицах: «Вот вам три короля. Масти у них разные, а должность у всех одна, королевская. Так и три Лица Святой Троицы: масти у них разные, а сила власти одна» [5, С. 16-17].

«Было следствие. После окончания следствия 29 марта 1887 г. Екатеринбургская духовная консистория постановила лишить священника Первушина прихода. Правда, не совсем понятны основания обвинений. В доносе говорилось: «Священник Замараевской Знаменской церкви Иоанн Первушин

позволяет себе <...> неприличные и оскорбительные сношения с земской управою» [5, С. 17].

«В 1887 г. при содействии Академии наук о. Иоанн Первушин получил новый приход в с. Мехонском Шадринского уезда. Как отмечено в книге В.П. Тимофеева, «Мехонский период жизни И.М. Первушина был спокойным и плодотворным». К.Д. Носилов, посетивший о. Иоанна незадолго до его смерти, писал: «У него нет свободного времени, он вечно чем-либо занят, и этот переход от работы к другой, от вопроса к другому, кажется и наполняет так его жизнь, что он не замечает, как проживает целые годы. Говорят, порой, увлекаясь, он еще и теперь, как в прежнее время, просиживает целые ночи за математическими выкладками, когда ему не удается их сделать днем из-за служб и треб» [5, С. 18-19].

Итак, казалось бы, Первушин-математик и Первушин-священник если и не взаимоисключали друг друга, то, по крайней мере, мешали один другому. Не случайно В.П. Бирюков обронил фразу о «математике, которого судьба втиснула в поповскую рясу» [5, С. 14]. Действительно, для светских исследователей характерно подчеркивание именно гражданских добродетелей Первушина. Так, В.П. Тимофеев, изучавший более 45 лет жизнь и деятельность о. Иоанна в Зауралье, написал о нем: «он был не только математиком или метеорологом, статистом, экономистом, журналистом, бытописателем, педагогом и тонким наблюдателем общественной жизни, публицистом-просветителем. Он был гражданином своего большого Отечества России и малой родины Урала и Зауралья, и служил им верой и правдой» [2, С. 5].

Однако даже и светские лица воздавали должное именно христианским качествам о. Иоанна, а не только его научным достижениям. ««Это был один из симпатичнейших, благороднейших и замечательных представителей сельского духовенства», – написал о Первушине в «Московских Ведомостях» профессор Николай Юрьевич Зограф. Н.Ю. Зограф познакомился с о. Иоанном Первушиным в 1878 г., будучи командированным в Зауральский край Императорским обществом любителей естествознания для антропологического изучения мешчеряков и раскопок степных курганов зауральских степей. <...> Отец Иоанн был и большим философом, поражавший Зографа в их совместных беседах, продолжавшихся порой до рассвета, «оригинальностью и цельностью своего мирозерцания». По воспоминаниям Н.Ю. Зографа, библиотека Первушина заключала в себе немало философских трудов, преимущественно в оригинале, т.к. Иван Михеевич очень хорошо читал на трех европейских языках и не доверял переводчикам. Окруженный или «простыми русскими мужичками», или людьми, которые не совсем понимали его стремлений и начинаний, Первушин много переделал и перестрадал наедине с собой, и его днев-

ник, если бы он только сохранился, был бы, по мнению Зографа, драгоценным материалом для биографии души этого ученого отшельника. Профессор Зограф прожил в с. Замараево около шести недель и присмотрелся за это время ко многим сторонам характера священника. Согласно воспоминаниям Зографа, о. Иоанн был человеком неопишуемой доброты, чем злоупотребляли все, и крестьяне, и родные, и знакомые, и даже нередкие в этих краях беглецы из Сибири. Со стороны Первушина, никому не было ни в чем отказа, и старушка, заведовавшая хозяйством отца Иоанна, рано овдовевшего, не раз жаловалась Зографу на «непрактичность» священника. «Вот, – говорила она, – приход хоть куда, барином жить можно, а он знай корпит над книгой, а о хозяйстве и ухом не ведет». За это паства Первушина души в нем не чаяла, и не раз Зографу приходилось слышать от прихожан священника благодарности и благословения имени отца Иоанна» [4].

Не будем забывать, что подлинная церковность и искренняя вера были заложены о. Иоанну с детства. Сам он вспоминал, например, такой случай – о северном сиянии в Лысьвенском заводе: «Мне приходит на память так называемое «отверзтие неба», какое я видел в морозное зимнее утро, отправляясь со святок от дедушки из Лысьвенского завода Пермского уезда и поднимаясь на крутую гору (Липовскую). Небо отворялось на несколько секунд близ самого зениту, несколько уклоняясь к северо-западу. Я успел прочесть молитву: «Помяни мя, Господи, во царствии Твоем!». А прежде того слышал я от матери и от других людей, что все исполнится, чего ни попросишь во время отверзтия неба» [2, С. 2].

В кратком докладе, конечно, трудно раскрыть глубины духовного устройства о. Иоанна. Поэтому, не претендуя на завершенность, но принужденные будучи подвести некий итог, процитируем известного русского богослова и церковного историка, начальника Русской Духовной Миссии в Иерусалиме архимандрита Киприана (Керна), который в своей работе «Православное пастырское служение» писал: «Можно <...> привести примеры того, что просвещенные священники были руководителями в деле примера духовного подвига и пастырского просвещения. <...> Есть <...> пример из русского прошлого: прот. Иоанн Первушин, смиренный и молитвенный священник, добрый и заботливый пастырь, был известнейшим в ученом мире математиком. После окончания духовной Академии он пошел на сельской приход, где и провел всю жизнь. Одаренный исключительными математическими способностями, он посылал свои работы в Академию наук, был знаком с выдающимися математиками не только России, но и западного мира. Его сложнейшие работы по чистой математике и теории чисел награждались нашей Академией и были отмечены Математическим Конгрессом в Чикаго и Неаполитанским физико-математическим обществом. Теория чисел не мешала ему быть и хорошим священником. <...> Ни звание члена Академии Наук, ни занятия астрономией, философией и иные проявления учености не помешали <...> духовным особам быть молитвенниками, прекрасными пастырями, <...> а главное, оказывать огромное духовное влияние на своих пасомых» [1].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Киприан (Керн), архимандрит. Православное пастырское служение. Ч.1. Гл. Приготовление к священству [Электронный ресурс] / архимандрит Киприан (Керн) // ВикиЧтение : [web-сайт]. – Режим доступа: <https://religion.wikireading.ru/8497>. – 07.02.2020.
2. Красноперова, Н.В. Родом из Лысьвы. Иван Михеевич Первушин и его семья [Электронный ресурс] / Н.В. Красноперова. – Режим доступа: <http://docplayer.ru/27044447-Rodom-iz-lysvy-ivan-miheevich-pervushin-i-ego-semya.html>. – 15.06.2020.
3. Первушин Иван Михеевич [Электронный ресурс] // Википедия : свобод. энцикл. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Первушин_Иван_Михеевич. – 14.06.2020.
4. Рыбина, В. Воспоминания профессора Зографа о И.М. Первушине [Электронный ресурс] / В. Рыбина // Шадринский краеведческий музей им. В.П. Бирюкова : офиц. сайт. – Режим доступа: <http://museum.shadrinsk.net/1/mobile/articles.php?lng=ru&pg=24>. – 07.02.2020.
5. Федорова, В.П. Иван Михеевич Первушин – просветитель, краевед [Текст] : монография / В.П. Федорова, Г.Р. Шарипова. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2010. – 192 с.
6. Шарипова, Г.Р. Фольклор в просветительской и краеведческой деятельности И.М. Первушина [Текст] : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.09 / Шарипова Гульнара Рашидовна. – Курган, 2009. – 227 с.

REFERENCES

1. Kiprian (Kern), arhimandrit. Pravoslavnoe pastyrskoe sluzhenie. Ch.1. Gl. Prigotovlenie k svjashhenstvu [Elektronnyy resurs] [Orthodox pastoral ministry. Part 1. Ch. Priesthood preparation]. *VikiChlenie*: [web-sajt] [VikiReading]. URL: <https://religion.wikireading.ru/8497> (Accessed 07.02.2020).
2. Krasnoperova N.V. Rodom iz Lys'vy. Ivan Miheevich Pervushin i ego sem'ja [Elektronnyy resurs] [Born in Lysva. Ivan Mikheevich Pervushin and his family]. URL: <http://docplayer.ru/27044447-Rodom-iz-lysvy-ivan-miheevich-pervushin-i-ego-semya.html> (Accessed 15.06.2020).

3. Pervushin Ivan Miheevich [Elektronnyi resurs] [Ivan Mikheevich Pervushin]. *Vikipedija: svobod. jencikl [Wikipedia]*. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Pervushin_Ivan_Miheevich (Accessed 14.06.2020).
4. Rybina V. Vospominaniya professora Zografa o I.M. Pervushine [Elektronnyi resurs] [Memoirs of Professor Zograf about I.M. Pervushina]. *Shadrinskij kraevedcheskij muzej im. V.P. Birjukova : ofic. sajt [Shadrinsk Museum of Local Lore named after V.P. Biryukov]*. URL: <http://museum.shadrinsk.net/1/mobile/articles.php?lng=ru&pg=24> (Accessed 07.02.2020).
5. Fedorova V.P., Sharipova G.R. Ivan Miheevich Pervushin – prosvetitel', kraeved: monografija [Ivan Mikheevich Pervushin – enlightener, historian]. Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta, 2010. 192 p.
6. Sharipova G.R. Fol'klor v prosvetitel'skoj i kraevedcheskoj dejatel'nosti I.M. Pervushina. Diss. kand. filol. nauk [Folklore in educational and local history activities of I.M. Pervushin. Ph. D. (Philology) diss.]. Kurgan, 2009. 227 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Игумен Варнава (Аверьянов Станислав Анатольевич), наместник Успенского Далматовского мужского монастыря, древлехранитель и председатель Комиссии по канонизации святых Шадринской епархии, г. Далматово, Россия, e-mail: o.varnava@bk.ru, ORCID: 0000-0001-6056-6418.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Father Superior Varnava (Stanislav Anatolyevich Averyanov), Vicar of the Assumption Dalmatian Monastery, Wood Guard and Chairman of the Commission for the Canonization of the Saints of Shadrinsk Diocese, Dalmatovo, Russia, e-mail: o.varnava@bk.ru, ORCID: 0000-0001-6056-6418.

УДК 2(091)+378

Сергей Борисович Борисов
г. Шадринск

Сохранение памяти об И.М. Первушине в Шадринском университете

Иван Михеевич Первушин (1827–1900), открывший наибольшее для своего времени простое число, преподавал в Пермской духовной семинарии, с 1856 году служил священником в селе Замараево Шадринского уезда Пермской губернии, а с 1884 по 1887 год – в Николаевской церкви г. Шадринска. В статье рассказывается о том, как в Шадринском государственном педагогическом университете в течение восьмидесяти лет сохранялась память о выдающемся русском математике: делались доклады, издавались статьи и книги, посвящённые жизни и деятельности И.М. Первушина, проводились экскурсии к дому, в котором он жил.

Ключевые слова: Шадринский государственный педагогический университет, Иван Михеевич Первушин, простые числа, совершенные числа, священнослужитель, математик.

Sergey Borisovich Borisov
Shadrinsk

Preserving the memory of I. M. Pervushin at Shadrinsk University

Ivan Mikheevich Pervushin (1827-1900) who discovered the largest Prime number for his time, taught at the Perm theological Seminary from 1856 served as a priest in the village of Zamaraevo, Shadrinskiy district, Perm province, and from 1884 to 1887 – in the Nicholas Church of Shadrinsk. The article tells about how the memory of the outstanding Russian mathematician was preserved at Shadrinsk state pedagogical University for eighty years: reports were made, articles and books were published on the life and work of I. M. Pervushin and excursions to the house where he lived were organized.

Keywords: Shadrinsk state pedagogical University, Ivan Mikheevich Pervushin, Prime numbers, perfect numbers, priest, mathematician.

Общепризнанной математической заслугой И.М. Первушина является открытие им наибольшего из всех известных на тот момент простых чисел. Это число получило известность в математике под названием «первушинского числа». В то же время следует сказать, что обнаружение наибольшего простого числа было для И.М. Первушина не самоцелью, а лишь средством вычисления девятого (за всю историю человечества) совершенного числа. Поясним, что это такое.

Уже более двух тысяч лет в математике существует понятие совершенного числа. Совершенным в математике называется число, равное сумме всех своих делителей. Первым совершенным числом, о котором знали математики Древней Греции, было

число $6 (1 + 2 + 3)$, вторым – $28 (1 + 2 + 4 + 7 + 14)$. Никто не знал, существуют ли ещё другие совершенные числа и сколько таких чисел вообще может быть. Великий основатель геометрии Евклид доказал, что всякое число, которое может быть представлено в виде произведения множителей $[2^{p-1}]$ и $[2^p - 1]$, где $[2^p - 1]$ – простое число, является совершенным числом. Благодаря своей формуле Евклид сумел найти ещё два совершенных числа: третье при $p = 5$ – это число 496, и четвёртое при $p = 7$ – это число 8128.

В течение полутора тысяч лет человечеству было известно только четыре совершенных числа, и никто не знал, могут ли существовать ещё совершенные числа. Бессилие человеческого разума

перед тайной совершенных чисел привели к признанию божественности этих удивительных чисел... В XII веке церковь учила, что для спасения души вполне достаточно изучать совершенные числа, и тому, кто найдет новое божественное совершенное число, уготовано вечное блаженство. Но в средние века открыть новое совершенное число не смогли. Пятое совершенное число было обнаружено лишь в XV веке, оно подчинилось формуле Евклида при $p = 13$ и было равно 33 550 336.

Ещё через сто лет были открыты шестое и седьмое совершенные числа – 8 589 869 056 и 137 438 691 328 (седьмое число). Петербургский академик, основатель современной математики, непревзойденный вычислитель, друг Ломоносова, великий Леонард Эйлер доказал, что восьмое совершенное число, которому соответствует $p = 31$ в формуле Евклида, равно 2 305 843 008 139 952 128.

После этого в течение целого столетия это число оставалось наибольшим из совершенных чисел. Девятое совершенное число было вычислено только в 1883 году. В нем оказалось тридцать семь значащих цифр. Этот вычислительный подвиг совершил Иван Михеевич Первушин. Он сумел доказать, что при $p = 61$ в формуле Евклида число $[2^p - 1]$ является простым. Это было то самое знаменитое первушинское число, равное 2 305 843 009 213 693 951. Благодаря ему было найдено по формуле Евклида и девятое в истории человечества совершенное число – оно представляло собой произведение первушинского числа на 2 в шестидесятой степени, то есть было равно $[2 305 843 009 213 693 951 \cdot 2^{60}]$.

И.М. Первушин, вычислив девятое совершенное число, поистине совершил настоящий подвиг. Величайшие математики того времени говорили, что вечности не хватит для проверки простоты числа, имеющего 15-20 знаков. В числе же Первушина, полученного без всяких вычислительных приборов, оказалось 37 цифр (знаков).

Все следующие совершенные числа были найдены лишь в XX веке и при помощи счётных машин (то есть не личными усилиями человека).

Принёсшее мировую известность открытие И.М. Первушин сделал в селе Замараевское. «Начальство спохватилось, что такая знаменитость живёт в захолустье, и перевело его в город Шадринск» [1]. В Шадринске на углу улиц Пионерской и Володарского стоит дом, в котором выдающийся русский математик Иван Михеевич Первушин жил и работал с 1883 по 1887 год [1]. Из этого дома в 1887 году он был переведён в село Мехонку (Мехонское), где И.М. Первушин и скончался 29 июня 1900 года. Со дня смерти знаменитого земляка исполнилось 120 лет.

В Шадринске память об Иване Михеевиче Первушине поддерживалось в первую очередь усилиями преподавателей Шадринского универси-

тета (ранее – Шадринского учительского и педагогического института).

Шадринский учительский институт образовался в 1939 году, а уже в 1940–1941 учебном году преподаватель физико-математического факультета Е.М. Новосельский начал работу над статьей о математике И.М. Первушине.

В начале мая 1950 года группа студентов Шадринского государственного педагогического института под руководством выдающегося уральского краеведа Владимир Павлович Бирюков, преподававшего в Шадринском вузе в 1940-е и 1950-е годы, совершила экскурсию по историческим местам города Шадринска. Во время экскурсии В.П. Бирюков рассказал о математике И.М. Первушине и показал дом, где жил Иван Михеевич [10].

В 1956-1957 учебном году на научно-исследовательском семинаре кафедры математики ШГПИ среди прочих были заслушаны доклад доцента кафедры математики и декана физико-математического факультета Василия Ивановича Лазутина «Материал к биографии Ивана Михеевича Первушина», а также и доклад И.И. Жогина «Обобщение ряда Лейбница» и «К метрической теории иррациональных чисел».

В 1957 году в Шадринском пединституте в научно-методическом сборнике «В помощь учителю» была напечатана статья «Иван Михеевич Первушин: (К 130-летию со дня рождения)» [4]. Её автором был кандидат физико-математических наук Иван Иванович Жогин (1907–1970), старший преподаватель кафедры математики ШГПИ.

В 1961 году в пятом выпуске «Учёных записок ШГПИ» была напечатана статья кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка Шадринского пединститута Вячеслава Павлиновича Тимофеева «Педагогическая деятельность уральского математика И.М. Первушина» [8].

В 1993 году в сборнике материалов первой научно-практической конференции «Шадринская провинция» было напечатано статья кандидата физико-математических наук Виктора Александровича Куприна «Священник-математик» [5].

В 1996 году в издательстве Шадринского пединститута тиражом одна тысяча экземпляров вышла книга «Священник-математик Иван Михеевич Первушин» [9]. В книгу были включены: статья К.Д. Носилова «Священник-математик», материал В.П. Тимофеева «Этапы бытия И.М. Первушина», материал «И.М. Первушин в воспоминаниях жителей Мехонки», работа А.Е. Раик «“Младенческие” задачи И.М. Первушина», письма А.Е. Раик, письмо В.П. Бирюкова, письма И.М. Первушина, статья Л.П. Осинцева «И.М. Первушин в Шадринском архиве», материал В.П. Тимофеева «Неизвестный И.М. Первушин», а также «Хронология основных событий жизни и деятельности И.М. Первушина» и т.д. Составителем книги выступил В.П. Тимофеев, научным редактором – В.А. Куприн.

В 1997 году в вышедшей в издательстве Шадринского пединститута хрестоматии «Шадринская старина» был опубликован материал «Рукописные издания И.М. Первушина» [7], а в 1998 году в сборнике материалов второй научно-практической конференции «Шадринская провинция» была напечатана статья кандидата философских наук, доцента кафедры философии и социологии ШГПИ С.Б. Борисова «Честь как компонент ментальности сельской интеллигенции (на примере деятелей Шадринского края А.Н. Зырянова и И.М. Первушина)» [2]. В 2005 году в альманахе «Шадринская старина» публикуется подготовленный тем же преподавателем материал, дающий возможность не имеющим

специальной математической подготовки читателям поместить открытие И.М. Первушина в контекст истории математической науки [3].

Словарная статья о Первушине включена в первое (2010) и второе, переработанное и дополненное, (2013) издания «Шадринской энциклопедии», вышедших в издательстве Шадринского пединститута [6].

Вот почему проведение Первушинских чтений в 2020 году именно на базе Шадринского университета является закономерным продолжением длительных усилий старейшего зауральского вуза по сохранению памяти жившего в Шадринске выдающегося русского математика.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бирюков, В.П. Математик Первушин [Текст] / В.П. Бирюков // Шадринский рабочий. – 1950. – 2 июля. – С. 3.
2. Борисов, С.Б. Честь как компонент ментальности сельской интеллигенции (на примере деятелей Шадринского края А.Н. Зырянова и И.М. Первушина [Текст] / С.Б. Борисов // Шадринская провинция : материалы второй регион. краевед. конф. – Шадринск : ШГПИ, 1998. – С. 89-93.
3. Демман, И.Я. Совершенные числа [Текст] / И.Я. Демман ; подготовка и вступ. ст. С.Б. Борисова // Шадринская старина. 2005 : краевед. альм. – Шадринск, 2005. – С. 61-66.
4. Жогин, И.И. Иван Михеевич Первушин: (к 130-летию со дня рождения) [Текст] / И.И. Жогин // Научно-методический сборник : в помощь учителю. – Шадринск, 1957. – Вып. 1. – С. 325–330.
5. Куприн, В.А. Священник-математик [Текст] / В.А. Куприн // Шадринская провинция : материалы регион. краевед. конф. – Шадринск, 1993. – С. 43-45.
6. Первушин Иван Михеевич [Текст] // Борисов, С.Б. Шадринская энциклопедия : в 3 т. / С.Б. Борисов. – Шадринск : ШГПИ, 2013. – Т. 2. – С. 255-257.
7. Рукописные издания И.М. Первушина [Текст] // Шадринская старина. 1997 : краевед. хрестоматия (вторая половина 50-х – начало 80-х гг. XIX вв.) / Шадр. Движение за культ. возрождение ; ред., сост. С. Б. Борисов , сост. М. Ф. Ершов. – Шадринск : ШГПИ, 1997. – С. 78–120.
8. Тимофеев, В.П. Педагогическая деятельность уральского математика И.М. Первушина [Текст] / В.П. Тимофеев // Ученые записки Шадринского государственного педагогического института. – Курган, 1961. – Вып. 5. – С. 197–219.
9. Тимофеев, В. П. Священник-математик Иван Михеевич Первушин [Текст] / авт., сост. В.П. Тимофеев. – Шадринск : ШГПИ, 1996. – 140 с.
10. Шестакова, Е. По историческим местам города [Текст] / Н. Шестакова // Шадринский рабочий. – 1950. – 9 мая. – С. 3.

REFERENCES

1. Birjukov V.P. Matematik Pervushin [Mathematician Pervushin]. *Shadrinskij rabochij [Shadrinsk Worker]*, 1950, 2 ijulja, pp. 3.
2. Borisov S.B. Chest' kak komponent mental'nosti sel'skoj intelligencii (na primere dejatelej Shadrinskogo kraja A.N. Zyrjanova i I.M. Pervushina [Honor as a component of the mentality of rural intelligence (on the example of figures of Shadrinsk Territory A.N. Zyryanov and I.M. Pervushin)]. *Shadrinskaja provincija: materialy vtoroj region. kraeved. konf. [Shadrinsk Pvince]*. Shadrinsk: ShGPI, 1998, pp. 89-93.
3. Depman I.Ja. Sovershennye chisla [Perfect numbers]. Borisov S.B. (ed.). *Shadrinskaja starina. 2005: kraeved. al'm. [Shadrinsk antiquity. 2005]*. Shadrinsk, 2005, pp. 61-66.
4. Zhogin I.I. Ivan Miheevich Pervushin: (k 130-letiju so dnja rozhdenija) [Ivan Mikheevich Pervushin: (on the 130th anniversary of his birth)]. *Nauchno-metodicheskij sbornik : v pomoshh' uchitelju. Vyp. 1 [Scientific-methodical collection: to help the teacher. Vol. 1]*. Shadrinsk, 1957, pp. 325–330.
5. Kuprin V.A. Svjashhennik-matematik [Math Priest]. *Shadrinskaja provincija: materialy region. kraeved. konf. [Shadrinsk Pvince]*. Shadrinsk, 1993, pp. 43-45.
6. Pervushin Ivan Miheevich [Pervushin Ivan Mikheevich]. Borisov S.B. *Shadrinskaja jenciklopedija. V 3 t. T. 2 [Shadrinsk Encyclopedia. Vol. 2]*. Shadrinsk: ShGPI, 2013, pp. 255-257.
7. Rukopisnye izdanija I.M. Pervushina [Handwritten publications of I.M. Pervushin]. Borisov S.B. (eds.) *Shadrinskaja starina. 1997: kraeved. hrestomatija (vtoraja polovina 50-h – nachalo 80-h gg. XIX vv.) [Shadrinsk antiquity. 1997]*. Shadr. Dvizhenie za kul't. vozrozhdenie. Shadrinsk: ShGPI, 1997, pp. 78–120.
8. Timofeev V.P. Pedagogicheskaja dejatel'nost' ural'skogo matematika I.M. Pervushina [Pedagogical activity of the Ural mathematician I.M. Pervushin]. *Uchenye zapiski Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. Vyp. 5 [Scientific notes of Shadrinsk State Pedagogical Institute. Vol. 5]*. Kurgan, 1961, pp. 197–219.

9. Timofeev V. P. Svjashhennik-matematik Ivan Miheevich Pervushin [Math Priest Pervushin Ivan Mikheevich]. Shadrinsk: ShGPI, 1996. 140 p.
10. Shestakova E. Po istoricheskim mestam goroda [In the historical places of the town]. *Shadrinskij rabochij [Shadrinsk Worker]*, 1950, 9 maja, pp. 3.

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 2(091)+908(470.58)

Александр Александрович Брюханов
г. Шадринск

Работа Регионального отделения международной общественной организации Императорского Православного Палестинского общества в Курганской области по воспитанию населения на примерах жизни и деятельности выдающихся людей Зауралья и организация работы по увековечиванию их имен и заслуг в Шадринском крае

В статье рассматриваются различные аспекты духовно-нравственного подвига И.М. Первушина. Выделены основные вехи жизненного пути нашего земляка. Раскрываются его интересы как краеведа, ученого-математика, священника, составителя и редактора рукописного журнала «Шадринский вестник» и газеты «Шадринская местность», а также его вклад в историю Шадринского края.

Ключевые слова: математик, священник, духовно-нравственный подвиг, творческое наследие, газета «Шадринская местность».

Aleksandr Aleksandrovich Bruyhanov
Shadrinsk

The work of the Regional Branch of the International Public Organization of the Imperial Orthodox Palestinian Society in Kurgan area to educate the population on the examples of life and work of prominent people in Trans-Ural Region and the organization of work to perpetuate their names and merits in the territory of Shadrinsk

The article discusses various aspects of the spiritual and moral feat of I.M. Pervushin. The main milestones of the life path of our compatriot are highlighted. His interests as a local historian, mathematician, priest, compiler and editor of the manuscript journal “Shadrinskiy Vestnik” and the newspaper “Shadrinsk Territory”, as well as his contribution to the history of the Shadrinsk region are discovered.

Keywords: mathematician, priest, spiritual and moral feat, creative heritage, newspaper “Shadrinsk Territory”.

Региональное отделение международной общественной организации Императорского Православного Палестинского общества в Курганской области было образовано в 2016 году. Но, несмотря на такой сравнительно короткий период, общество уже известно своими практическими делами и реализацией проектов, имеющих не только региональное значение, но и общероссийское. Об этом мы подробно говорили на конференции в Университете в апреле прошлого года. Сегодня мы говорим о выдающемся ученом, священнике, которого без преувеличения мы ставим в один ряд с великим русским писателем, просветителем Львом Николаевичем Толстым.

Когда мы говорим Толстой, то перед нами встает Ясная Поляна, Тульская область. А для российско-

го учительства – школа, построенная Л.Н. Толстым для крестьянских детей, его детские рассказы.

Задача нашей конференции показать духовно-нравственное наследие и нравственный подвиг Иоанна Михеевича Первушина – ученого математика, священника, педагога, краеведа - собирателя, составителя и редактора рукописного журнала «Шадринский вестник» и газеты «Шадринская местность», а также его вклад в историю Шадринского края.

Участие в «Первушинских чтениях» нашего отделения – это реализация большого гуманитарного проекта, который охватывает села современного Шадринского, Шатровского районов и городов Шадринска и Далматово. Именно в этих краях прошла его богатая, насыщенная жизнь. Здесь

он оставил о себе память, к которой мы сегодня обращаемся.

Возрождение интереса отделения ИППО к истории родного края и его культуре – это, прежде всего, обращение к именам отечественных священников – гуманистов. Для меня имя Первушина имеет и личное значение. Мне довелось работать ветеринарным врачом в колхозе им. Жданова, который находился на территории Сухринского сельсовета. Село Замараевское входит в этот сельсовет. И бывая в этом селе, мне всегда был интересен феномен священника местной Знаменской церкви Иоанна Первушина, который родился в 1827 года, в семье пономаря в поселке Лысьвенского завода Пермской губернии. В 1856 году приехал в село Замараево Шадринского уезда Пермского края и служил в церкви до 1883 года до его перевода в г. Шадринск, честно и добросовестно исполняя свое служение людям.

Первушин И.М. получил отличное образование в Пермском духовном училище (1838-1842 г.г.). Прекрасно подготовленный в семье, он был лучшим среди воспитанников училища. Любимым предметом была арифметика.

В 1842 году он был переведен в Пермскую духовную семинарию, которую окончил в 1848 году, затем поступил в Казанскую духовную академию.

На экзамене по математике молодой знаменитый математик Чебышев Панфутий Львович (Российский математик и механик, основоположник петербургской математической школы, академик Петербургской академии наук и ещё 24 академий мира) дает высокую оценку его знаниям и дарит выпускнику свою книгу «Теория сравнений».

После окончания Академии И.М. Первушин вернулся в Пермскую духовную семинарию преподавать математику (1852-1856) и одновременно служил в Свято-Троицкой (Слудской) церкви, ныне Свято-Троицкий кафедральный собор города Перми.

Знакомясь с биографией и талантом Ивана Первушина, дальнейшей судьбой ученого, возникают вопросы о его переезде из губернского города в село Замараевское Шадринского уезда. Здесь он прожил 27 лет. И это были годы жизни и величайшего созидания, научных открытий, просветительской деятельности, большой общественной работы.

Обратимся к истории села Замараевского. Время возникновения села Замараевского определенно не известно, хотя, судя по истории заселения края, его можно отнести к концу XVII, началу XVIII столетия.

До 1725 года оно входило, как деревня, и относилась к приходу села Сухринское. А в 1725 года выделилось в самостоятельный приход. В состав Замараевского прихода входили еще шесть деревень: Бутырки, Короткова, Максимова, Безбожная, Подкорытова и Осокина. Численность прихожан достигает 1536 душ мужского и женского пола. Население православное. Но вместе с тем, было и

около 100 раскольников, проживающих в основном, в деревне Подкорытовой. До 1851 г. раскола в приходе не было; занесенный сюда крестьянином Глухановым, он быстро начал распространяться, охвативши собою чуть не всю деревню.

Всё население прихода занимались почти исключительно земледелием; никаких отраслей кустарной промышленности в приходе, кроме плетения коробьев из черемуховых прутьев нет.

Интересна история храма в селе Замараевском. Первый храм в селе Замараевском был деревянный двух-престольный, заложенный в 1725 году. В 1726 году были освящены оба престола: сначала в главном алтаре в честь Знамени Божией Матери, а потом и в придельном в честь преподобных Зосимы и Савватия Соловецких Чудотворцев. Храм этот простоял до июня 1799 года, когда сгорел от удара молнии.

В том же году, на месте сгоревшего был заложен новый храм в честь тех-же святых. Он был освящен в 1802 году. Но за ветхостью храм был разобран в 1842 году. Настоящий каменный храм в честь тех же святых был заложен в 1836 году. Через шесть лет после закладки был закончен в 1852 году и освящен в 1854 году. Преосвященным Ионою, Епископом Екатеринбургским, так как прихожане желали видеть освящение этого храма за архиерейским богослужением.

В 1859 году И. Первушин открыл в селе школу для крестьянских детей и взрослых.

С 1860 по 1862 г. выпускал рукописный журнал «Шадринский вестник» (выпущено 13 номеров), в котором доказывал необходимость народного просвещения. В 1862 году Первушин выпустил пять номеров газеты «Шадринская местность». Это было веление времени.

Начиная с пятидесятых годов, стала очевидной для всех необходимость внутренних социальных преобразований и просвещения народа. Это было время зарождения и широкого распространения общественно-педагогического движения в России. Идеям народного просвещения были увлечены представители прогрессивной интеллигенции. Не случайно автор «Шадринского вестника» призывал: «Кому дано побольше – делись с другими не серебром и златом (и то хорошо), но неогненным сокровищем – мысли, свободного слова».

Особенностью его деятельности являлось то, что свои размышления о человеке, о будущем страны он подкреплял практикой. Его интересовала жизнь крестьян, простых людей, богатство народной культуры.

Священник Первушин был заметной фигурой среди известных краеведов. Он не ограничивался собиранием материала, на деле старался облегчить положение народа, пробудить внимание его поэзии, активно пропагандируя, привлекая к собирательской работе широкие круги грамотного населения.

Обращение И.М. Первушина к фольклору было тесно связано с общерусским собирательским движением, которое получило в середине XIX столетия массовое распространение по всей стране в целом и в Шадринском крае в частности. Интерес к устному народному творчеству в преддверии отмены крепостного права охватил всю страну.

Одной из особенностей краеведческого движения в зауральской провинции второй половины XIX века являлся социальный состав краеведов.

В первую очередь к сбору материала приобщались, священники. «Священники-краеведы,- по справедливому замечанию историка Н.Ф. Емельянова, – при написании истории края освещали происхождение названия населенного пункта, хозяйство, культуру, обычаи и обряды, взаимоотношения с администрацией». Они рисовали картину местной духовной жизни, раскрывали его специфику как оригинального феномена, требующего собственного угла зрения.

Именно на эти годы приходится научные открытия И.М. Первушина в математической науке. И это при том, что писал о его пребывании в Замяревском историк А.А. Дмитриев, навещавший священника-математика: «Жил он в деревенской глуши в полной неизвестности, но по своему был счастлив. Как отличный математик, отец Иоанн весь свой досуг употреблял на занятия этой наукой, был в переписке со многими известными учеными этой же специальности, много читал, выписывал книги и журналы и сделал даже важные открытия в теории чисел, за которые был избран членом-корреспондентом Санкт-Петербургской, Парижской и Неаполитанской академии наук».

Первушин был знаком с историками Пермского края Д.Д. Смышляевым, А.А. Дмитриевым, Шадринским краеведом А.Н. Зыряновым. В Мехонское к нему приезжал секретарь Уральского общества любителей естествознания О.Е. Клерс женой, писатель путешественник К.Д. Носилов.

Оказавшись на Шадринской земле, вдали от губернского центра, он быстро сумел войти в новый, для себя мир, найти друзей, определиться с кругом занятий. Иван Михеевич следил за развитием общественной мысли в России, в духе времени издавал рукописный журнал и газету, на страницах, которых, неоднократно цитировал В.Г. Белинского, строки из выписываемых журналов «Русское слово», «Отечественные записки». Но вместе с тем, он не изменил своему главному занятию. Продолжал настойчиво заниматься наукой.

В 1877-1878 г.г. в Академию наук математиком были представлены записки с сообщением об итогах математических упражнений. Уже в марте 1878 года Академия известила И.М. Первушина, что об открытиях ученого будет помещена заметка в академическом издании.

Именно с этого времени начинается регулярная переписка с Петербургскими учеными. В Ака-

демии автор прислал свыше 20 записок, по которым можно было проследить ход его работы над теорией малых чисел.

В Академию наук были присланы и таблицы чисел, занявшие 750 листов. О Первушине заговорили как о крупном математическом таланте.

В 1877 году в Российскую Академию пришла его первая работа в области деления чисел, в феврале 1877 года еще одна, о чем писал его друг К.Д. Носилов.

Служа в Знаменской церкви, занимаясь наукой, педагогической деятельностью, собирая материал о жизни зауральских крестьян, ведя переписку с видными учеными в России и за рубежом, И. Первушин занимался большой общественной работой. Это является ярким свидетельством и подтверждением уважительного к нему отношения, признания его заслуг и большого доверия простых людей, крестьян Шадринского уезда.

В сентябре-декабре 1867 года он был депутатом окружного училищного съезда по Далматовскому училищному округу от 1-го благочиннического округа Шадринского уезда.

19 ноября (1 декабря) 1879 года, избран депутатом училищного съезда от 1-го округа Шадринского уезда на будущее трёхлетие.

В 1870-1872 и 1879-1881 годах был гласным уездного земского собрания по Шадринскому уезду от землевладельцев.

В июне 1870 года, избран, депутатом по делам судебным и межевым по 1-ому округу Шадринского уезда на 1871-1873 годы.

В 1877-1882 годах был действительным членом Пермского отделения православного миссионерского общества.

В июне 1881 года избран депутатом Далматовского духовно-училищного съезда.

В июне 1882 года избран депутатом 3-го очередного Пермского епархиального съезда и на съезде член комиссии по проверке сумм на епархиальное женское училище.

В 1884-1886 годах служил священником в городе Шадринске.

С 9(21) декабря 1887 года служил священником в селе Мехонское Шадринского уезда. Одновременно, в 1897-1898 года - заведующий трех школ Мехонского прихода: Малышевской, Мехонской, Дальне-Кубасовской.

К.Д. Носилов, посетивший И.М. Первушина незадолго до его смерти, так рассказывал об образе жизни, известного миру ученых, человека, о разнообразии его интересов: «У него нет свободного времени, он вечно чем-либо занят, и это переход от работы к другой, от вопроса к другому, кажется, и наполняет так его жизнь, что он не замечает, как проживает целые годы. Говорят, порой, увлекаясь, он еще и теперь, как в прежнее время, просиживает целые ночи за математическими выкладками, когда ему не удается их сделать днем из-за службы и

треб. Кроме того, что он математик, – он еще и статистик, метеоролог, корреспондент. Это какая-то кипучая натура, которая словно боится день один потерять в своей жизни, чтобы не отметить его своей работой, чтобы что-нибудь не сделать для науки или пользы общества.

Умер Иван Михеевич Первушин в 1900 году в селе Мехонское современного Шатровского района, там он и похоронен. Математик К. А. Торопов, пре-

клонявшийся перед талантом математика, справедливо оценил его вклад в науку: «Умер он 74 лет в той же Мехонке, оставленный, как и в Замараевой, всеми в покое, а, может быть, и забытый опять. Но не забыла и не забудет его математическая наука, которой он посвятил бескорыстно всю свою жизнь. Первушинское число известно не только современникам, но его будут знать и отдаленнейшие потомки». И наши чтения - яркое тому подтверждение!

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Охапкин, Ю.Д. Зауральский странник [Текст] : материалы к биографии К. Д. Носилова / Ю.Д. Охапкин. – Екатеринбург : Банк Культурной Информации, 2018. – 222 с.
2. Пашков, А.А. России верные сыны. Духовное служение Капустиных [Текст] : посвящается 200-летию со дня рождения о. Антонина (Андрея Ивановича Капустина) / А. А. Пашков. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2017. – 171 с.
3. Федорова, В.П. Иван Михеевич Первушин – просветитель, краевед [Текст] : монография / В.П. Федорова, Г.Р. Шарипова. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2010. – 192 с.
4. Храмы Шадринского уезда [Текст] / Шадр. Движение за культ. возрождение ; ред., сост.: С.Б. Борисов, А.М. Бритвин. – Шадринск : Исеть, 1994. – 174 с.
5. Шадринская старина. 1994 [Текст] : краевед. альм. / отв. ред.С.Б. Борисов. – Шадринск : Изд-во Шадринского пединститута, 1994. – 185 с.

REFERENCES

1. Ohapkin Ju.D. Zaural'skij strannik: materialy k biografii K. D. Nosilova [Trans-Ural wanderer]. Ekaterinburg: Bank Kul'turnoj Informacii, 2018. 222 p.
2. Pashkov A.A. Rossii vernye syny. Duhovnoe sluzhenie Kapustinyh: posvjashhaetsja 200-letiju so dnja rozhdenija o. Antonina (Andreja Ivanovicha Kapustina) [Russian faithful sons. The spiritual ministry of the Kapustins]. Shadrinsk: Shadrinskij Dom Pechati, 2017. 171 p.
3. Fedorova V.P., Sharipova G.R. Ivan Miheevich Pervushin – prosvetitel', kraeved: monografija [Ivan Mikheevich Pervushin - enlightener, local historian]. Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta, 2010. 192 p.
4. Borisov S.B. (eds.) Hramy Shadrinskogo uezda [Cathedrals of Shadrinsk district]. Shadrinsk: Iset', 1994. 174 p.
5. Borisov S.B. (ed.) Shadrinskaja starina. 1994: kraeved. al'm. [Shadrinsk antiquity.1994]. Shadrinsk: Izd-vo Shadrinskogo pedinstitutu, 1994. 185 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.А. Брюханов, председатель Регионального отделения МОО ИППО в Курганской области, депутат Курганской областной Думы, генеральный директор АО «Шадринский Зооветснаб», г. Шадринск, Россия, e-mail: Bryuhanov@oblduma.kurgan.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.A. Brukhanov, Chairman of the Regional Branch of the IOPS in Kurgan Region, Deputy of Kurgan Regional Duma, General Director of OJSC “Shadrinsky Zoovetsnab”, Shadrinsk, Russia, e-mail: Bryuhanov@oblduma.kurgan.ru.

УДК 908

Владимир Дмитриевич Пузанов
г. Шадринск

Проблема миссионерства Православной церкви в Сибири XVII в.

В 1620 г. на востоке России была основана Сибирская епархия. Первым архиепископом Сибири был назначен Киприан, который до того служил архимандритом Хутынского монастыря в Новгородской земле и пользовался большим авторитетом среди православных людей. Архиепископ Киприан служил в Сибири в 1621-1624 гг. Духовенство Сибири крестило в православную веру иноверцев Сибири только при условии добровольности и свободы. В Сибири XVII в. церковь продолжала старые традиции русской культуры. Государство поддерживало Православную Церковь, однако представители традиционных религий пользовались терпимостью.

Ключевые слова: Православная Церковь, епархия, архиепископ, поп, миссионерство.

Vladimir Dmitrievich Puzanov
Shadrinsk

The problem of Orthodox Church missionary in Siberia in the XVII century

The Siberian Diocese was founded in the eastern Russia in 1620. The first archbishop of Siberia was appointed Cyprian who had previously served as archimandrite of the Khutynsky monastery in Novgorod land and enjoyed great authority among Orthodox people. Archbishop Cyprian served in Siberia from 1621 to 1624. The clergy of Siberia baptized the Gentiles of Siberia in the Orthodox faith only on condition of free will and freedom. The church continued the old traditions of Russian culture in Siberia in the 17th century. The state supported the Orthodox Church but representatives of traditional religions enjoyed tolerance.

Keywords: Orthodox Church, Diocese, Archbishop, pop, missionary.

В 1620 г. в России была организована восточная Сибирская епархия. Как отмечал П.Н. Бучинский, «к чести русского правительства нужно сказать, что распространяя свою власть на обширных пространствах этого края, оно никогда не забывало великой исторической задачи русского народа – распространения христианства между покоренными иноверцами» [2, С. 201]. Михаил Федорович и патриарх Филарет писали воеводе Тобольска о цели открытия епархии – «и совершая свою пресвятую заповедь, которую Бог Слово изрек своими святыми устами – да проповедают во всех концах вселенной его святые заповеди и да просветят все концы земли крещением... да будет избран в нашу отчину, в Сибирское царство пастырь и учитель, дабы Божие слово и апостольское учение проповедывалось по всем городам» [2, С. 201]. Патриарх Филарет благословил быть первым епископом Сибири «в нашу отчину, в Сибирское царство, в первоимянный град Тобольск архиепископа Киприана». Первый архиепископ Сибири Киприан был до того архимандритом Хутынского монастыря в Новгородской земле и пользовался большим авторитетом среди православных людей края. В годы Смуты новгородцы направили Киприана во главе посольства Новгородской земли в Швецию в город Выборг для переговоров об избрании на русский престол принца Карла Филиппа. В 1615 г. архимандрит Киприан участвовал в посольстве Новгорода в Москву к новому царю Михаилу Федоровичу с тайной просьбой простить новгородцев за их преступления в Смутное время и с просьбой защиты от шведов. Киприан тайно привез жителям Новгорода «милостивую грамоту» государя Михаила Федоровича, после чего отказался дать присягу королю Густаву Адольфу и благословил новгородцев на возвращение в Русское государство. После этого шведы заключили Киприана в тюрьму и подвергли истязаниям за его патриотическую деятельность в Новгороде. Благодаря этим делам архимандрит Киприан заслужил уважение и авторитет у государя [5, С. 713].

8 сентября 1620 г. патриарх Филарет, 14 июня 1619 г. вернувшийся в Москву из

польского плена, посвятил архимандрита Киприана в сан архиепископа Сибирского и Тобольского. В январе 1621 г. новый владыка Киприан отправился в Сибирь с большой группой духовенства, мастерами и прислугой, всего с ним ехали 59 чел. 12 марта архиепископ прибыл в первый город Сибири – Верхотурье. Только 19 июня 1621 г. архиепископ прибыл в Тобольск. В Сибири архиепископу Киприану пришлось бороться с местными обычаями – пьянством многих представителей духовенства, обманом и продажей служилыми людьми женщин из русских городов, которых они привозили в край, обещая жениться на них, принуждением к сожительству с казаками женщин из местного населения. 15 февраля 1624 г. первый архиепископ Киприан по грамоте царя Михаила Федоровича и патриарха Филарета покинул Тобольск и отправился в Москву. В декабре 1624 г. архиепископ Киприан стал митрополитом Крутицким, заняв одну из главных кафедр в Русской Православной Церкви. Митрополит Киприан в это время был ближайшим сотрудником патриарха и заслужил большой авторитет в Церкви и русском обществе. В октябре 1626 г. патриарх назначил Киприана митрополитом родной Новгородской земли, где его величали титулом «государя». В 1634 г. после кончины патриарха Филарета, митрополит Киприан возглавил Собор, на котором был избран патриарх Иоасаф.

19 декабря 1624 г. новым архиепископом Сибири стал игумен одного из русских монастырей Макарий, выходец из дворян Кучиных. 1 апреля 1625 г. архиепископ Макарий приехал в Тобольск, где служил до кончины в 1635 г.

По наказу патриарха Филарета архиепископ Киприан в Сибири должен был крестить желающих принять православие язычников и мусульман и защищать местное население от произвола воевод [2, С. 221]. По сообщению «Краткого летописца новгородских владык» в Сибири архиепископ Киприан «неверных много крестил» [5, С. 713].

Русские цари из рода Романовых в грамотах особо писали, чтобы крестить в Сибири только тех,

которые «похотят креститься своею волею, а неволею их к тому не нудить».

Государь Михаил Федорович в грамоте архиепископу Сибири сообщал, что иноверцы имели право на защиту от власти на дворе архиепископа во всех винах, кроме государственной измены, если кто «похочет креститься». Так желание креститься избавляло от наказания представителей местных народов за большинство преступлений. Однако архиепископ Макарий считал – «А в правилах де апостольских и отеческих писано – велено принимать во крещение вольных людей, чтоб ни от смерти, ни от беды, ни от напасти для того, что примет крещение и причащение, да опять заворовав обусурманится». Архиепископ Макарий полагал, что крещение в православную веру иноверцев Сибири должно было быть, только, когда оно было добровольным и свободным. Архиепископ Макарий писал царю Михаилу Федоровичу и патриарху Филарету, что «правила апостольские и отеческие» более важны, чем их желания [2, С. 272].

Представители белого духовенства Сибири в вопросе о крещении проявляли часто еще большую строгость. В 1624 г. по государеву указу, разрешалось крестить по желанию из ясачных людей Сибири, «буде кто их ясачных людей похочет креститься своею волею и тех людей велети крестити добровольно и устроить их в твою государеву службу». Разрешалось крестить и местных женщин по их желанию. В октябре 1624 г. в Кузнецком остроге «литвин» Федор Мосальский «с товарищи» и женщина из местного тюркского населения просили «чтобы ты великий государь их пожаловал, велел крестить в православную христианскую веру». Воевода Федор Голенищев – Кутузов приказал священнику Кузнецкого острога Ивану Иванову крестить этих людей. Но священник отказал воеводе: «И он поп меня холопа твоего не послушал, тех иноземцев не крестил, и сказал: у меня для литвы и татарам крещения нет» [РГАДА, Ф. 214, Ст. 10, Л. 6].

В 1626 г. архиепископ Макарий послал попу Ивану Иванову грамоту, с приказом крестить желающих «иноземцев». Но священник Кузнецкого острога отказал даже брать грамоту архиепископа Макария. Позднее священник Иван Иванов предоставил православную молитву хотящим креститься.

В итоге вопрос о крещении в Кузнецком остроге был направлен Федором Голенищевым –

Кутузовым Михаилу Федоровичу. Государь Михаил Федорович приказал крестить в Сибири иноземцев по их желанию, «которые хотят креститься... велели их, по их челобитью крестить, и за крещение государево жалование велели дати, по государеву указу, как давано за крещенье иным таким же иноземцем».

В грамотах о крещении народов Сибири русские цари писали, чтобы крестить только тех, которые «похотят креститься своею волею, а неволею их к тому не нудить». За крещение давалось особое «государево жалование». Так, когда в 1603 г. в городе Верхотурье крестились 4 чел. вогул, они получили «ради крещения» по 2 сукна, рубашке и сапогам от воеводы. Долгое время «новокрещенов» Сибири верстали в «государеву службу» в городах края. «Новокрещены» часто писали, «что им никак нельзя жить с своей братией, что они от своей веры отстали и их в свою землю не пустят, потому что крещены». В результате в городах Сибири в конце XVI – XVII в. сложилась особая группа служилых людей, выходцев из народов восточного края, принявших православие – «новокрещены». [РГАДА, Ф. 214, Кн. 535, Л. 254]. К 1634 г. имелось всего 530 чел. тюркского населения Сибири, которые приняли православие [6, С. 147].

По мнению Н. А. Миненко государство в XVII в. запрещало в Сибири крупную миссионерскую активность, чтобы не потерять «ясачные платежи» [4, С. 254]. А. Ю. Конев отмечал, что подобные мотивы религиозной деятельности православных иерархов в Сибири XVII в., были продиктованы прежде всего «мировоззренческими установками деятелей самой Русской православной церкви» [3, С. 54]. Русское государство поддерживало, прежде всего, Православную Церковь, при этом и другие традиционные религии, которые разделяли народы России, пользовались значительной терпимостью. Русская власть на востоке России, в Сибири развивала традиционную политику веротерпимости. Голштинский дипломат в России Адам Олеарий отмечал – «не слышно, чтобы русские насильно кого обращали в свою веру, напротив каждому они предоставляют свободу совести, хотя бы это были их подданные или рабы». Академик В. В. Болотов справедливо отмечал, что христианство принесло в мир идею религиозной свободы [1, С. 41].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Болотов, В.В. Лекции по истории Древней церкви [Текст]. Т. 3. История церкви в период Вселенских соборов / В.В. Болотов. – М. : Спасо-Преображенский Валаамский ставропигиальный монастырь, 1994. – 340 с.
2. Буцинский, П. Н. Сочинения [Текст]. В 2 т. Т. 2 / П.Н. Буцинский. – Тюмень, 1999. – 328 с.
3. Конев, А.Ю. О роли конфессионального фактора в процессе интеграции народов Западной Сибири в состав России. XVII век [Текст] / А.Ю. Конев // Проблемы взаимодействия человека и природной среды. – Тюмень : Изд-во ИПОС СО РАН, 2004. – Вып. 5. – С. 51-55.

4. Миненко, Н.А. Северо-Западная Сибирь в XVIII – первой половине XIX в. [Текст] / Н.А. Миненко. – Новосибирск : Наука, 1975. – 308 с.
5. Ромодановская, Е.К. Киприан [Текст] / Е.К. Ромодановская // Православная энциклопедия / под ред. Патриарха Моск. и всея Руси Кирилла. – М. : Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2013. – Т. 33. – С. 713.
6. Томилов, Н.А. Тюркоязычное население Западно-Сибирской равнины в конце XVI – первой четверти XIX в. [Текст] / Н. А.Томилов. – Томск : Изд-во ТГУ, 1980. – 276 с.

REFERENCES

1. Bolotov V.V. Lekcii po istorii Drevnej cerkvi. T. 3. Istorija cerkvi v period Vselenskih soborov [Lectures on the history of the Ancient Church. T. 3. History of the Church during the Ecumenical]. Moscow: Spaso-Preobrazhenskij Valaamskij stavropigial'nyj monastyr', 1994. 340 p.
2. Bucinskij P. N. Sochinenija. V 2 t. T. 2 [Compositions. In 2 t. T. 2]. Tjumen', 1999. 328 p.
3. Konev A.Ju. O roli konfessional'nogo faktora v processe integracii narodov Zapadnoj Sibiri v sostav Rossii. XVII vek [On the role of confessional factor in the process of integration of the peoples of Western Siberia into Russia. XVII century]. *Problemy vzaimodejstvija cheloveka i prirodnoj sredy. Vyp. 5 [Problems of interaction between humans and the environment. Vol. 5]*. Tjumen': Izd-vo IPOS SO RAN, 2004, pp. 51-55.
4. Minenko N.A. Severo-Zapadnaja Sibir' v XVIII – pervoj polovine XIX v. [North-Western Siberia in the XVIII - the first half of the XIX century.]. Novosibirsk: Nauka, 1975. 308 p.
5. Romodanovskaja E.K. Kiprian [Cyprian]. *Pravoslavnaia jenciklopedija. T. 33 [Orthodox Encyclopedia. Vol. 33]*. In Patriarha Mosk. i vseja Rusi Kirilla (ed.). Moscow: Cerkovno-nauchnyj centr «Pravoslavnaia jenciklopedija», 2013, pp. 713.
6. Tomilov N.A. Tjurkojazychnoe naselenie Zapadno-Sibirskoj ravniny v konce XVI – pervoj chetverti XIX v. [The Turkic-speaking population of the West Siberian Plain at the end of the 16th - first quarter of the 19th centuries]. Tomsk: Izd-vo TGU, 1980. 276 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.Д. Пузанов, доктор исторических наук, доцент, главный научный сотрудник, профессор кафедры истории и права, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: alan1971@bk.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.D. Puzanov, Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Chief Researcher, Professor, Department of History and Law, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: alan1971@bk.ru.

Информация для авторов

Редакция журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

- 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: biblshgpi@mail.ru

Information for authors

Editorial board of “Journal of Shadrinsk state pedagogical university” accepts article for consideration which meet the requirements of the journal in the field of:

- 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: biblshgpi@mail.ru

**ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**
Выпуск 2 (46), 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 РФ.

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 16.06.2020. Дата выхода в свет 30.06.2020. Формат 60×84 1/8.
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.
Уч.-изд.л. 31,14. Усл.-печ.л. 33,13. Тираж 100 экз. Заказ № 2999

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 2 (46), 2020

Certificate of registration of PI No. ФC 77-76229 dated July 12, 2019 of the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communication, Information Technologies and Mass Communications in the Russian Federation.

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 16.06.2020. Date of publication 30.06.2020. Format 60 × 84 ¹/₈.
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.
Ed.-pub. Sheets 31,14. Con-prin sheets 33,13. Circulation 100 copies. Order No. 2999

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



9 772542 029009 >