



ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



1(49)
2021

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

Н.В. Скоробогатова, проректор
по научной и инновационной
работе ФГБОУ ВО
«Шадринский государственный
педагогический университет»,
кандидат психологических наук,
доцент (Шадринск, Россия).

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

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

**АДРЕС УЧРЕДИТЕЛЯ И
РЕДАКЦИИ:**

641870, Россия, Курганская
область, г. Шадринск, ул. Карла
Либкнехта, 3

КОНТАКТЫ РЕДАКЦИИ:

Тел: 8 (922) 672-94-65
e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

**ОФИЦИАЛЬНЫЙ САЙТ
ЖУРНАЛА:**

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

**РЕГИСТРАЦИЯ В
НАУКОМЕТРИЧЕСКОЙ
БАЗЕ РИНЦ:**

[https://elibrary.ru/title_about_new
.asp?id=60725](https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=60725)

**ЖУРНАЛ
ЗАРЕГИСТРИРОВАН:**

Федеральная служба по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых
коммуникаций,
Свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № ФС 77 – 76229
12.07.2019.

© ШГПУ, 2021, № 1

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Н.Я. 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).

1(49)
2021

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

N.V. Skorobogatova, Vice-Rector for Scientific and Innovational Work of Shadrinsk State Pedagogical University, Ph.D. in Psychology, Associate Professor (Shadrinsk, Russia).

MANAGING EDITOR

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

ADDRESS OF THE FOUNDER AND EDITORIAL STAFF:

641870, Russia, Kurgan region, Shadrinsk, Karl Liebknecht Street, 3.

EDITORIAL CONTACTS:

Тел: 8 (922) 672-94-65
e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

THE OFFICIAL WEBSITE OF THE JOURNAL:

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

REGISTRATION IN THE SCIENTOMETRIC

DATABASE RSCI:

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

THE JOURNAL IS REGISTERED:

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

© ShSPU, 2021, №1

Editorial Staff

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

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

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

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

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

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

N.G. Dubeshko, Ph. D in Pedagogical Sciences, Department Chair of Preschool Education and Technologies of Establishment of Education, Baranovich 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).

Редакционно-издательский совет

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

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

Д.М. Гордиевских, кандидат физико-математических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

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

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

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

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

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

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

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

Специальный редактор - *М.В. Вахрамеева*

Перевод – *Е.П. Турбина*

Editorial-Publishing Council

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Special Editor – *M.V. Vahrameeva*

Translation - *E.P. Turbina*

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Содержание

| | |
|---|------------|
| ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ | 8 |
| Антонова Н.А. Формирование читательской грамотности средствами проектной деятельностью | 8 |
| Бабухин М.А. Создание эмоционально-положительного фона как одно из условий формирования исследовательской самостоятельности обучающихся | 16 |
| Банникова Э.И., Тихонова А.Л. Эффективность использования заданий с китайскими фразеологизмами для формирования социокультурной компетенции студентов..... | 21 |
| Васева Е.Н., Кузнецова Д.М., Ржанова Н.А. Использование дидактических игр и пособий в процессе сенсорного развития детей раннего возраста..... | 25 |
| Вахрушева Л.Н., Крохина Е.А. Развитие представлений о строительных профессиях у старших дошкольников в процессе проекта..... | 29 |
| Герасименко Е.Е. Особенности коммуникативной методики преподавания иностранных языков..... | 35 |
| Дубаков А.В., Кузьменкина Е.В. Организация дистанционного обучения иностранному языку в условиях общеобразовательной школы | 37 |
| Жданова Н.М. Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию естественнонаучной грамотности учащихся на уроках окружающего мира | 42 |
| Кайгородцева Н.Н., Шешукова Н.Н. Особенности фразовой речи у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями..... | 45 |
| Костюкевич С.В., Перевозчикова Н.Г., Казанская Е.А., Соболева М.В., Прачёва А.А., Морозов Г.А., Россолько Г.Н. Формирование практических навыков микроскопирования у обучающихся медицинского вуза..... | 52 |
| Коурова С.И., Булдакова Н.Б. Учебная дисциплина «Возрастная анатомия» как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогического университета..... | 58 |
| Павлова Н.В., Шарыпова Н.В. Теоретические аспекты формирования познавательных универсальных учебных действий в курсе общей биологии основной школы | 62 |
| Патрушева Л.К., Патрушев Д.В., Соломина М.В. Разработка демонстрационных стендов на основе структурно-логических схем содержания для применения в системе художественного образования..... | 66 |
| Разливинских И.Н., Милованова Л.А. Организация краеведческой работы в начальных классах в условиях реализации ФГОС НОО | 75 |
| Сорокина Е.А. Роль игры при обучении немецкому языку в младшем школьном возрасте . | 78 |
| Сычева Н.В., Сысолятина А.А. Правовое обеспечение первых шагов советской власти в ликвидации безграмотности..... | 83 |
| Татарина М.Н., Татарин М.Э. Приёмы осуществления проектной деятельности на завершающем этапе овладения школьниками иноязычным речевым общением..... | 88 |
| Трофимова П.А. Самостоятельная работа как метод обучения студентов экономистов учиться формировать в себе новые знания и компетентности при обучении английскому языку..... | 94 |
| Штольц Ю.М., Клименко И.В. Компетентностный подход в контексте здоровьесбережения детей старшего дошкольного возраста | 97 |
| ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ | 102 |
| Будякова Т.П. Психологическое восприятие музыки и воспитание толерантности | 102 |

CONTENT

| | |
|--|------------|
| Ионина О.С. Изучение жизненных ценностей студентов (на примере педагогического ВУЗа)..... | 105 |
| ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ | 110 |
| Камышева О.С. Музыкальные метафоры в повести Т. Капоте «Завтрак у Тиффани» | 110 |
| Камышева О.С. Контекстуальная эмотивность музыкальных метафор в рассказе Т. Капоте «Воспоминание об одном Рождестве»..... | 112 |
| Колыханова Е.Г. Особенности употребления синтаксических конструкций со значением уточнения в творчестве И.С. Тургенева (на материале романов «Накануне» и «Отцы и дети»)..... | 114 |
| Филистова Н.Ю., Башкирцева А.Ю. Лингвистические особенности категории художественного времени в романе Ч. Паланика «Fight Club»..... | 119 |
| Филистова Н.Ю., Кадоркина Н.В. Слуховая перцепция и ее функционирование в романе Брэма Стокера «The Judge`s House»..... | 123 |
| Филистова Н.Ю., Кафарова Ф.З. Вербальная репрезентация концепта «Love» в художественно-документальном нарративе Д. Киза «The Minds of Billy Milligan»..... | 127 |
| ИСТОРИЯ И АРХЕОЛОГИЯ | 131 |
| Борисов С.Б. Девические послания незнакомым военнослужащим в армию как феномен российской жизни 1940-1990-х гг. | 131 |
| Борисов С.Б. Песенное творчество местных авторов на страницах газет г. Шадринска во второй половине XX века..... | 136 |
| Дежнев В.Н. Традиции государственности и народовластия в российской истории..... | 144 |
| Подкорытова С.В., Суханова А.Н. История села Батурино со второй половины XVII до конца XIX века | 146 |
| Информация для авторов | 152 |

Content

| | |
|--|------------|
| PEDAGOGICAL SCIENCES..... | 8 |
| Antonova N.A. Formation of reading literacy by means of project activities..... | 8 |
| Babukhin M.A. Creation of an emotionally positive background as one of the conditions for the formation of students' research independence | 16 |
| Bannikova E.I., Tihonova A.L. The effectiveness of using tasks with Chinese phraseological units for the formation of socio-cultural competence of students | 21 |
| Vaseva E.N., Kuznetsova D.M., Rzhanova N.A. Use of didactic games and manuals in the process of sensory development of young children..... | 25 |
| Vakhrusheva L.N., Krokhina E.A. The development of the ideas about the building and construction professions in older preschoolers in the process project..... | 29 |
| Gerasimenko E.E. Creation of an emotionally positive background as one of the conditions for the formation of students' research independence..... | 35 |
| Dubakov A.V., Kuzmenkina E.V. Organization of foreign language distance learning at comprehensive school | 37 |
| Zhdanova N.M. Future primary school teachers' preparation for the formation of students' natural science literacy in Science classes..... | 42 |
| Kaigorodtseva N.N., Sheshukova N.N. Features of phrasal speech in preschool children with mild intellectual disabilities..... | 45 |
| Kostyukevitch S.V., Perevozchikova N.G., Kazanskaya E.A., Soboleva M.V., Pracheva A.A., Morozov G.A., Rossolko G.N. Formation of practical skills of microscoping in students of a medical university | 52 |
| Kourova S.I., Buldakova N.B. Educational discipline "Age anatomy" as a means of forming professional competence of the pedagogical university students | 58 |
| Pavlova N.V., Sharypova N.V. Theoretical aspects of the formation of cognitive universal educational actions in the course of general biology of secondary school..... | 62 |
| Patrusheva L.K., Patrushev D.V., Solomina M.V. Development of demonstration stands based on structural and logical schemes of content for using in the art education system..... | 66 |
| Razlivinskih I.N., Milovanova L.A. Organization of local history work in primary school in the context of the implementation of the federal state educational standard of primary general education | 75 |
| Sorokina E.A. The role of the game in german training in primary school years..... | 78 |
| Sycheva N.V., Sysolyatina A.A. Legal support for the first steps of the Soviet government in the illiteracy fight | 83 |
| Tatarinova M.N., Tatarinov M.E. Techniques for implementing project activities at the final stage of mastering foreign-language speech communication by students..... | 88 |
| Trofimova P.A. Individual work as a method of teaching students economists to learn to form new knowledge and competencies in teaching English..... | 94 |
| Stolz Yu.M., Klimenko I.V. Competence-based approach in the context of health preservation of older preschool children | 97 |
| PSYCHOLOGICAL SCIENCES | 102 |
| Budyakova T.P. Psychological perception of music and education of tolerance | 102 |

CONTENT

| | |
|---|------------|
| Ionina O.S. Studying the students' life values (on the example of a pedagogical university)..... | 105 |
| PHILOLOGICAL SCIENCES | 110 |
| Kamysheva O.S. Musical metaphors in the story "Breakfast at Tiffany's" by T. Capote..... | 110 |
| Kamysheva O.S. Contextual Emotiveness of Musical Metaphors in T. Capote's Story "A Christmas Memory" | 112 |
| Kolyhanova E.G. Specific features of the use of syntactic structures of elaboration in the works of I.S. Turgenev (based on the novels "On the Eve" and "Fathers and sons")..... | 114 |
| Filistova N.Yu., Bashkirtceva A.Yu. Linguistic peculiarities of the category of time in "Fight Club" by Chuck Palahniuk..... | 119 |
| Filistova N.Yu., Kadorkina N.V. Auditory perception and its functioning on the material of Bram Stoker "The Judge's House"..... | 123 |
| Filistova N.Yu., Kafarova F.Z. Verbal realisation of concept of love in the fictional autobiographic narrative "The Minds of Billy Milligan" by D. Keyes | 127 |
| HISTORY AND ARCHEOLOGY..... | 131 |
| Borisov S.B. Maiden messages to unknown soldiers in the army as a phenomenon of Russian life in the 1940s-1990s. | 131 |
| Borisov S.B. Song creativity of local authors on the pages of newspapers in Shadrinsk in the second half of the twentieth century..... | 136 |
| Dezhnev V.N. Traditions of statehood and democracy in Russian history..... | 144 |
| Podkorytova S.V., Sukhanova A.N. The history of the village Baturino from the second half of the 17th century to the end of the 19th century..... | 146 |
| Information for authors..... | 152 |

УДК 372.853

Надежда Анатольевна Антонова
г. Челябинск

Формирование читательской грамотности средствами проектной деятельностью

В статье рассматривается проблема диагностики уровня индивидуальных достижений обучающихся 7-х классов средствами проектной деятельностью, которая помогает формировать читательскую грамотность школьников. Выделены особенности и этапы проектной деятельности. Приведены примеры проектов обучающихся, которые заняли призовые места в Международном конкурсе исследовательских работ школьников Research start 2018/2019 и 2019/2020, такие как «Оптическая иллюзия», «Исследование эффективности электрических ламп», «Наблюдаем за звездами вместе!», «Шум и здоровье человека». По итогам работы проведен самоанализа результативности после выполнения и защиты индивидуального проекта, обучающихся 7-х классов МАОУ «СОШ № 15 г. Челябинска» и МАОУ «СОШ № 84 г. Челябинска». В результате исследования определили группы читательских умений, формируемые при работе с проектной деятельностью.

Ключевые слова: читательская грамотность, проектная деятельность, обучение физике, обучающиеся 7-х классов.

Nadezhda Anatolyevna Antonova
Chelyabinsk

Formation of reading literacy by means of project activities

The article deals with the problem of diagnosing the students' level of individual achievements of the 7th grade by means of project activities, which helps to form the reading literacy of schoolchildren. The features and stages of project activity are highlighted. Examples of projects of students who won prizes in the International competition of research works of schoolchildren Research start 2018/2019 and 2019/2020 are given, such as «Optical illusion», «Research on the effectiveness of electric lamps», «Watching the stars together!», «Noise and human health». Following the results of work carried out self-examination performance after the performance and protection an individual project, 7th grade students of school № 15 of Chelyabinsk and school № 84 of Chelyabinsk. As the result of the study, the groups of reading skills formed when working with project activities were identified.

Keywords: reading literacy, project activity, teaching physics, students of the 7th grade.

В рамках диагностики уровня индивидуальных достижений обучающихся 7-х классов, осваивающих образовательные программы в соответствии с ФГОС ООО обучающиеся выполняют индивидуальные проекты. Целью диагностики является оценивание уровня владения универсальными учебными действиями и готовность обучающихся к освоению содержания образования в самостоятельной форме через создание проектного продукта.

Проектная деятельность это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность обучающихся, учителя, родителей, направленная на выработку исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и обработка информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов) и приобщает к жизненно важным проблемам [5; 6; 7; 11]. Что находит свое отражение и в определении читательской грамотности это умение читать, анализировать, оценивать, интерпретировать и обобщать представленную информацию; извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях [1; 2; 8; 9; 10].

Перечислим проверяемые и формируемые универсальные учебные действия (УУД) при выполнении индивидуального проекта:

- идентифицировать собственные проблемы и определять главную проблему;
- ставить цель деятельности на основе определенной проблемы и существующих возможностей;
- формулировать учебные задачи как шаги достижения поставленной цели деятельности;
- определять необходимые ключевые поисковые слова и запросы;
- целенаправленно искать и использовать информационные ресурсы, необходимые для решения учебных и практических задач с помощью средств ИКТ;
- переводить сложную по составу (многоаспектную) информацию из графического или формализованного (символьного) представления в текстовое, и наоборот;
- определять необходимые действия в соответствии с учебной и познавательной задачей и составлять алгоритм их выполнения;
- описывать свой опыт, оформляя его для передачи другим людям в виде технологии решения практических задач определенного класса;

- делать вывод на основе критического анализа разных точек зрения, подтверждать вывод собственной аргументацией или самостоятельно полученными данными;

- устанавливать взаимосвязь описанных в тексте событий, явлений, процессов;

- определять потенциальные затруднения при решении учебной и познавательной задачи и находить средства для их устранения;

- договариваться о правилах и вопросах для обсуждения в соответствии с поставленной задачей;

- излагать полученную информацию, интерпретируя её в контексте решаемой задачи;

- строить доказательство прямое, косвенное, от противного;

- корректно и аргументировано отстаивать свою точку зрения, в дискуссии уметь выдвигать контраргументы, перефразировать свою мысль (владение механизмом эквивалентных замен);

- соблюдать нормы публичной речи, регламент в монологе и дискуссии в соответствии с коммуникативной задачей;

- оценивать продукт своей деятельности по заданным и/или самостоятельно определенным критериям в соответствии с целью деятельности;

- оценивать свою деятельность, аргументируя причины достижения или отсутствия планируемого результата;

- самостоятельно определять причины своего успеха или неуспеха и находить способы выхода из ситуации неуспеха [3; 4].

Как видим, процесс выполнения индивидуального проекта способствуют формированию универсальных учебных действий, которые определяют эффективность образовательного процесса, усвоение знаний, умений и навыков, тем самым определяют развитие обучающегося.

Выполнения проекта включает в себя следующие этапы:

- организационный (определение темы проекта, поиск и анализ проблемы, постановка цели проекта);

- выполнение проекта (анализ имеющейся информации, сбор и изучение информации, построение алгоритма деятельности, выполнение плана работы над индивидуальным учебным проектом, внесение по необходимости изменений в проект);

- защита проекта (подготовка презентационных материалов, презентация проекта, изучение возможностей использования результатов проекта);

- оценивание проекта (анализ результатов выполнения проекта, оценка качества выполнения проекта).

Оценивание осуществляется наставником, экспертной комиссией и обучающимся (лист самооценки) по оценочным листам.

2 балла – умеет выполнять полностью самостоятельно, в соответствии с заявленным критерием;

1 балл – умеет выполнять частично самостоятельно, не всегда в соответствии с заявленным критерием;

0 баллов – не умеет выполнять самостоятельно и в соответствии с заявленным критерием.

Максимальное количество баллов от наставника – 32 балла, экспертной комиссией – 22 балла, лист самооценки обучающегося – 38 баллов.

При выставлении итоговой оценки проекта учитывается количество баллов в оценочных листах наставником и экспертной комиссией, максимальное количество баллов 54 (100-81% (54-44) – высокий уровень; 80-50% (43-27) – средний уровень; 49-0% (36-0) – низкий уровень).

Проекты по физике разделены на следующие типы:

1. Исследовательский это доказательство или опровержение какой-либо гипотезы через сбор, анализ и обобщение соответствующей информации с целью предоставления для широкой аудитории.

Например, «Исследование эффективности электрических ламп», «Применение ветрогенератора как одного из источников альтернативной энергии в быту», «Виды теплопередачи. Их использование человеком», «Давление твердых тел. Лыжи или коньки?», «Шум и здоровье человека».

2. Информационно-познавательный это сбор информации о каком-либо объекте или явлении с целью ее анализа, обобщения и предоставление для широкой аудитории.

Например, «Альтернативные виды энергии», «О диффузии просто», «Оптическая иллюзия», «История вечного двигателя», «Вселенная: тайны зарождения жизни», «Звездное небо: взгляд с земли», «Физика в сказках», «Мир фонтанов».

3. Социальный тип это выявление причин актуальных и перспективных социальных проблем, выработка оптимальных вариантов решения. Привлечение интереса обучающихся к актуальным проблемам общества и поиск ресурсов для ее решения.

Например, «Какой вред наносят батарейки окружающей среде?», «Наблюдаем за звездами вместе!».

Проект состоит из введения, названия глав и параграфов, выводов, заключения, библиографического списка и приложения.

В качестве примера приведем фрагменты информационно-познавательного проекта «Оптическая иллюзия» обучающегося, который занял 2 место в Международном конкурсе исследовательских работ школьников Research start 2018/2019.

Человек воспринимает и познает окружающий мир благодаря свету и зрительным ощущениям. Учение о свете и световых явлениях составляет очень важный раздел физики, называемый оптикой. Лучи света говорят нам о положении близких и отдаленных предметов, об их форме и цвете. Благодаря оптическим явлениям можем объяснить самые яркие и красивые явления природы, такие

как восход и закат солнца, появление радуги, голубой цвет неба, блики солнечных зайчиков, радужную окраску мыльных пузырей и т.д.

Глаз человека – это самый точный и наиболее чувственный орган наших ощущений. Он способен ошибаться. В жизни встречается множество иллюзий (ошибок) зрения. Некоторые из них нежелательны, и мы ведём с ними борьбу; иные воспринимаем как забавные, а некоторые применяем с пользой для себя.

Цель исследования: познакомиться с оптическими явлениями, изучить зрение человека и зрительные иллюзии.

Цель исследования определила следующие задачи:

- 1) узнать что такое «Оптические явления» и рассмотреть их примеры;
- 2) изучить строение глаза и его особенности;
- 3) рассмотреть зрительные иллюзии их виды и примеры;
- 4) исследовать восприятия зрительных иллюзий у школьников 2,7 и 8 классов МАОУ «СОШ № 15 г. Челябинска».
- 5) принять участие в Международном конкурсе исследовательских работ школьников Research start 2018/2019.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы:** изучение литературы, проведение эксперимента и анализ полученных данных.



Практическая часть. В процессе нашего исследования для выявления восприятия зрительных иллюзий, мы провели анкетирование обучающихся 2б, 7г, 8б, 8в классов в МАОУ «СОШ № 15 г. Челябинска» (в опросе приняло 89 человек). Анализ ответов обучающихся на вопросы анкеты приведен в таблице 1.


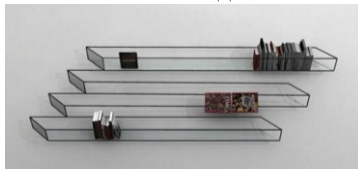
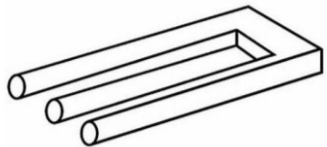
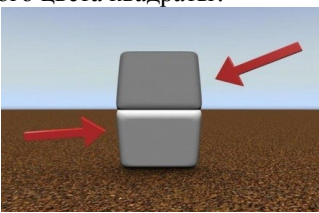
Анализируя данные анкетирования обучающихся, мы пришли к следующим выводам:

- большинство школьников знают и представляют, что такое оптическая иллюзия;
- в основном ученики встречали в жизни оптические иллюзии и считают, что видимое не всегда реально;
- второклассники, смотря на картину, обращают внимание на объекты отдельно, а семиклассники и восьмиклассники смотрят на картину в целом;
- провидя эксперимент, мы убедились, что зрительное восприятие зависит от формы, фигуры, фона, части, цвета, возраста.

Таблица 1

Анализ ответов обучающихся

| Вопросы | Ответы, % | |
|---|---|-----------|
| 1. Что такое оптическая иллюзия? | А) правильное восприятие окружающей действительности – 0 | |
| | Б) впечатление о видимом предмете или явлении, несоответствующее действительности, т.е. оптический обман – 100 | |
| | В) излучения света, его распространения и взаимодействия с веществом – 0 | |
| 2. Встречались ли Вам оптические иллюзии в жизни? | да | нет |
| | 92 | 8 |
| 3. Всегда ли видимое реально? | да | нет |
| | 8 | 92 |
| 4. Что вы увидели на изображении в первую очередь? | А) лицо – 3 | |
|  | Б) дерево – 59 | |
| | В) и то, и другое – 38 | |
| 5. В какую сторону летят птицы на этом изображении? | А) направо – 0 | |
|  | Б) налево – 3 | |
| | В) черные налево, белые направо – 97 | |

| | |
|---|---|
| <p>6. Что первым бросается в глаза на этом изображении?</p>  | А) дерево 34 |
| | Б) животное – 24 |
| | В) и то, и другое – 42 |
| <p>7. Сколько полок вы видите?</p>  | А) 7 – 11 |
| | Б) 4 – 55 |
| | В) 3 – 34 |
| <p>8. Сколько палочек на рисунке?</p>  | А) 3 – 57 |
| | Б) 1 – 3 |
| | В) 2 – 40 |
| <p>9. Какого цвета квадраты?</p>  | А) оба квадрата тёмно-серого цвета – 38 |
| | Б) разного цвета – 42 |
| | В) оба квадрата светло-серого цвета – 20 |

Следующий пример ученического исследовательского проекта «Исследование эффективности электрических ламп» данная работа, заняла 2 место в Международном конкурсе исследовательских работ школьников Research start 2018/2019.

В жизни и развитии человечества наступил момент, когда было не обойтись без хорошего постоянного освещения. Тогда люди изобрели альтернативные способы освещения, помимо свечей и газовых ламп, которые не были эффективны. Человек пытался создать прибор, работающий на электричестве, который бы светился достаточно долго и эффективно. Этим прибором стала электрическая лампа накаливания, которая эффективнее остальных приборов, но все же слишком примитивна и часто перегорала. Продолжалось это вплоть до XX века, несмотря на то, что лампу неоднократно улучшали. В связи с тем, что людей становилось все больше, а электричество надо расходовать меньше - изобрели «энергосберегающую лампу». Как видно из названия, она сберегает энергию, расходуемую ею в процессе работы, и тем самым служит в разы дольше.

В нашем проекте мы рассмотрим эффективность разных электрических ламп и узнаем, какая подойдет лучше для учебных классов школы.

Цель исследования исследовать эффективность электрических ламп.

Гипотеза исследования: уровень освещенности в кабинетах школы соответствует нормам освещенности.

Цель и гипотеза исследования определила следующие **задачи**:

- 1) рассмотреть строение электрических ламп;
- 2) выявить преимущества и недостатки электрических ламп;
- 3) исследовать освещенность в кабинетах школы MAOY «СОШ № 15 г. Челябинска»;
- 4) выделить требования к естественному и искусственному освещению в соответствии с СанПиН;
- 5) принять участие в Международном конкурсе исследовательских работ школьников Research start 2018/2019.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы**: изучение литературы, проведение эксперимента и анализ полученных данных.

Практическая часть. В процессе нашего исследования мы измерили освещение кабинетов школы MAOY «СОШ № 15 г. Челябинска» относительно расположенных парт с помощью люксметра и сравнили с нормами освещенности. Анализ полученных результатов приведен в таблице 2.

Анализ полученных результатов

| № | Кабинет | Ряд около окна | | | Средний ряд | | | Ряд около стены | | | Доска |
|---|---------|----------------|-----|-----|-------------|-----|-----|-----------------|-----|-----|-------|
| | | 1 | 3 | 5 | 1 | 3 | 5 | 1 | 3 | 5 | |
| 1 | 4 | 418 | 450 | 450 | 408 | 450 | 400 | 397 | 425 | 400 | 489 |
| 2 | 18 | 405 | 407 | 435 | 403 | 409 | 407 | 386 | 390 | 395 | 490 |
| 3 | 26 | 400 | 420 | 450 | 411 | 421 | 405 | 406 | 400 | 400 | 524 |
| 4 | 27 | 418 | 426 | 417 | 406 | 405 | 407 | 400 | 394 | 394 | 534 |
| 5 | 31 | 417 | 413 | 414 | 400 | 403 | 403 | 389 | 407 | 395 | 506 |

Затем были выделены требования к естественному и искусственному освещению в соответствии с СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях». Что соответствует нормам освещенности.

Следующий пример, социальный проект «Наблюдаем за звездами вместе!». Данный проект состоит из следующих параграфов:

§1.1. Астрономия. Звезды их виды и характеристика;

§1.2. Астрономические наблюдения звезд;

§2.1. Анкетирование школьников 7 и 8 классов МАОУ «СОШ № 15 г. Челябинска»;

§2.2. Лучшие места для наблюдения за звездами.

Когда солнце исчезает за горизонтом и наступает ночь, перед нашими глазами возникает самая восхитительная картина в мире: звездное небо. Все мы любим, наблюдать за этими бесчисленными сверкающими точками, которыми усыпано небо, - звездами.

На протяжении веков люди любовались, изучали звездное небо. Космические полеты приблизили к нам звезды, и теперь даже те, кто далек от

астрономии, хотя не только любоваться звездным небом, но и понять истинный смысл этой картины.

В рамках данного проекта поможем детям и взрослым в познании мира астрономии.

Цель исследования познакомится с миром звезд.

Цель исследования определила следующие задачи:

1) знакомство с предметом «Астрономия»;

2) рассмотреть виды звезд;

3) изучить особенности астрономических наблюдений;

4) провести анкетирование школьников 7 и 8 классов МАОУ «СОШ № 15 г. Челябинска» для выяснения заинтересованности в изучении звезд;

5) познакомиться с местами для наблюдения за звездами.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы**: изучение литературы, проведение эксперимента и анализ полученных данных.

Практическая часть. В процессе нашего исследования для выявления заинтересованности в изучении звезд, мы провели опрос обучающихся 7^а, 7^г, 8^б, 8^в классов МАОУ «СОШ № 15 г. Челябинска» (в опросе приняло 75 человек). Анализ ответов обучающихся приведен в таблице 3.

Таблица 3

Анализ ответов обучающихся

| Вопросы | Ответы, % | |
|--|--|------------------|
| 1. Звезды это | А) Небесное тело, состоящие из раскаленных газов – 85 | |
| | Б) Небесное тело, состоящее из твердой породы – 13 | |
| | В) Геометрическая фигура – 2 | |
| 2. Наблюдали ли Вы за звездами? | Да 90 | Нет 10 |
| 3. Нравиться ли вам наблюдать за звездным небом? | Да 90 | Нет 10 |
| 4. Посещали ли Вы Астрокомплекс? | Да 61 | Нет 39 |
| 5. Хотели бы Вы посетить Астрокомплекс? | Да 78 | Нет 22 |
| 6. Какие звезды и созвездия Вы знаете? | А) Большая и малая медведица – 70 | |
| | Б) Солнце – 30 | |
| 7. С помощью какого прибора можно наблюдать за звездным небом? | Телескоп – 100 | |
| 8. Какие науки изучает звездное небо? | Астрономия – 100 | |
| 9. Правда ли, что все звезды разного цвета? | Да 69 | Нет 31 |

| | | |
|---|-------------------------|----------|
| 10. Какая звезда близкая к Земле? | А) Полярная звезда – 14 | |
| | Б) Солнце – 80 | |
| | В) Альтаир – 6 | |
| 11. Хотели бы Вы больше узнать о звездах? | Да | Нет |
| | 94 | 6 |

Анализируя данные анкетирования обучающихся, мы пришли к следующему выводу, что ученики заинтересованы в изучение астрономии; им нравится наблюдать за звездами, посещать астроконференции, школьники хотели бы больше узнать о звездах с точки зрения науки.

Пример ученического исследовательского проекта «Шум и здоровье человека» данная работа, заняла 3 место в Международном конкурсе исследовательских работ школьников Research start 2019/2020.

Человек всегда жил в мире звуков. Слушая по утрам пение птиц, идя вдоль шумных дорог по делам, смотря телевизор перед сном. Но, к сожалению, мы не можем контролировать то, что слышим. И вместо прекрасных звуков мы слышим противный шум.

На данный момент шум один из важнейших факторов вредного влияния на окружающую среду и на человека. Многие люди ежедневно подвергаются воздействию шума. Под его действием появляются заболевания нервной системы, снижается трудоспособность, появляются головные боли и раздражительность. Очень важно найти решение такой проблемы как влияние шума на здоровье человека.

Цель исследования: исследовать влияние шума на здоровье человека.

Цель исследования определила следующие **задачи:**

- 1) рассмотреть шум с физической точки зрения;
- 2) определить влияние шума на здоровье человека;
- 3) исследовать восприятия шума у школьников 7 и 8 классов МАОУ «СОШ № 84 г. Челябинска»;
- 4) принять участие в Международном конкурсе исследовательских работ школьников Research start 2019/2020.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы:** изучение литературы, проведение эксперимента и анализ полученных данных.

Практическая часть. В процессе нашего исследования для выявления влияния шума на здоровье человека, мы провели анкетирование обучающихся 7 и 8, классов в МАОУ «СОШ № 84 г. Челябинска» (в опросе приняло 60 человек). Анализ ответов обучающихся на вопросы анкеты приведены в таблицах 4.

Таблица 4

Анализ ответов обучающихся 7 и 8 класса

| Вопросы | Ответы, % | |
|--|-----------------------------------|-----------|
| | Тишина | Шум |
| 1. Вам нравится находиться там, где шумно или Вы любите тишину? | 60 | 40 |
| 2. Мешает ли Вам шум в классе во время урока? | Да | Нет |
| | 80 | 20 |
| 3. Можете ли Вы спокойно делать уроки, когда работает телевизор или слушаете музыку? | Да | Нет |
| | 30 | 70 |
| 4. Шум вызывает у Вас? Можете выбрать несколько вариантов. | А) раздражительность – 40 | |
| | Б) усталость – 30 | |
| | В) беспокойство – 20 | |
| | Г) мне все равно – 10 | |
| 5. Что мешает, Вам сосредоточиться? | А) шум за окном – 10 | |
| | Б) шум в коридоре – 30 | |
| | В) шум в классе – 60 | |
| | Г) мобильные телефоны – 90 | |
| 6. Считаете ли Вы причиной рассеянности шум? | Да | Нет |
| | 85 | 15 |
| 7. Можете, ли Вы согласиться, что из-за шума у вас начинаются головные боли? | Да | Нет |
| | 80 | 20 |
| 8. Верите ли Вы что шум можно считать причиной болезни? | Да | Нет |
| | 40 | 60 |

Анализируя данные анкетирования обучающихся, мы пришли к следующим выводам:

- шум на уроках и переменах оказывает вредное воздействие, считают школьники;
- большинство учеников слушают музыку во время выполнения домашнего задания, следовательно, качество умственной работы снижается;
- школьники предпочитают слушать музыку через наушники, музыка раздражает барабан-

ные перепонки и оказывает вредное действие на здоровье учеников;

- ученики не задумываются о том, то увеличение шума может привести к тяжелым последствиям и является важной проблемой для здоровья.

Также мы провели, исследования влияние шума от различных источников с помощью приложения «Шумомер» (таблица 5).

Таблица 5

Анализ уровня шума от различных источников и реакция организма на акустические воздействия (в дБ)

| Источники | Полученные данные (дБ) | Реакция организма на акустические воздействия |
|----------------------|------------------------|--|
| Шепот | 20 дБ | Комфортный акустический режим (при уровне звука 10-60 дБ). |
| Разговор | 40 дБ | |
| Включенный компьютер | 60 дБ | |
| Будильник | 80 дБ | Появляется чувство раздражения, утомляемость, головная боль. |
| Включенный фен | 70 дБ | |
| Шум на уроке | 70 дБ | |
| Шум на перемене | 100 дБ | Постепенное ослабление слуха, нервно-психический стресс. |
| Громкая музыка | 110 дБ | |
| Дорожное движение | 120 дБ | |

Итак, проанализировав уровни шума от различных источников и реакцию организма на акустические воздействия, делаем вывод:

- допустимый уровень шума, который не наносит вреда слуху, считается при 10-60 дБ;
- предельно допустимый 60-100 дБ;
- недопустимый 100 дБ и более;
- длительный шум в 110 дБ и более может привести к таким не поправимым последствиям как глухота.

По итогам работы, нами была составлена карточка самоанализа результативности после выполнения и защиты индивидуального проекта, обучающихся 7-х классов МАОУ «СОШ № 15 г. Челябинска» и МАОУ «СОШ № 84 г. Челябинска» (в опросе приняло 250 человек), так как самоанализ является одним из важнейших компонентов самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся. Анализ ответов обучающихся приведен в таблице 6.

Таблица 6

Самоанализ результативности после выполнения индивидуального проекта обучающихся 7-х классов

| Вопросы | Ответы, % | |
|---|--|-----------|
| | Да | Нет |
| 1. Понравилось ли Вам заниматься проектной деятельностью? | 70 | 30 |
| 2. Кто помогал Вам при выполнении проекта? (Можете выбрать несколько вариантов) | А) наставник – 72 | |
| | Б) сам – 50 | |
| | В) родители – 29 | |
| 3. Сколько времени Вы потратили на выполнение проекта? | А) месяц – 63 | |
| | Б) неделя – 23 | |
| | В) 2,3 дня – 14 | |
| 4. Какими источниками Вы пользовались при поиске информации? (Можете выбрать несколько вариантов) | А) учебники – 38 | |
| | Б) материал, который предлагал наставник – 27 | |
| | В) интернет – 91 | |
| | Г) мультимедиа – 7,3 | |
| | Д) журналы – 14 | |
| 5. Какие трудности у Вас возникли при выполнении проекта? (Можете выбрать несколько вариантов) | Е) другой проект – 23 | |
| | А) составление плана содержания – 16,4 | |
| | Б) определение целей, задач – 28 | |
| | В) обоснование актуальности – 22 | |
| | Г) поиск и анализ информации – 26 | |
| | Д) формулировка выводов – 28 | |
| Е) создание презентации – 5 | | |
| Ж) не было затруднений – 13 | | |

| | | |
|--|---|-----------|
| 6. Как Вы думаете, где, в дальнейшем Вам пригодится применять навыки проектной деятельности? (Можете выбрать несколько вариантов) | А) в быту – 10 | |
| | Б) на работе – 44 | |
| | В) во время обучения в вузе, колледже – 51 | |
| | Г) нигде – 24 | |
| 7. Хотелось бы Вам продолжить работу над (новым) проектом? | Да | Нет |
| | 55 | 45 |
| 8. Общая удовлетворенность результативности после работы над проектом? | А) высокая – 55 | |
| | Б) средняя – 36 | |
| | В) низкая – 9 | |

На основе результатов можно сделать несколько выводов:

- 1) процесс работы над проектом, вызвал большой интерес у школьников;
- 2) основная работа велась вместе с наставником (наставник-обучающийся);
- 3) основными трудностями оказались определение целей, задач, формулировка выводов, поиск информации;
- 4) основным источником информации является интернет, обучающиеся затрудняются в использовании литературы;
- 5) присутствует осознание результатов деятельности, в целом высокая удовлетворенность результативности после выполнения проекта.

Обобщая результаты проведенного исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. В процессе анализа психолого-педагогической и методической литературы мы определили, что «читательская грамотность» это умение читать, анализировать, оценивать, интер-

претировать и обобщать представленную информацию; извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях.

2. Работа по формированию читательской грамотности при обучении физики, тесно связана с задачей освоения обучающимися умения работать с текстами физического содержания.

3. Определили следующие группы читательских умений, которые находят свое отражение при работе с проектной деятельностью: осуществлять поиск информации; ориентироваться в содержании текста, отвечать на вопросы, используя явно (неявно) заданную в тексте информацию; оценивать достоверность предложенной информации; высказывать оценочные суждения на основе текста; создавать собственные тексты, применять информацию из текста при решении учебно-практических задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антонова, Н.А. Состояние проблемы формирования читательской грамотности при обучении физике в педагогической теории и практике школьного обучения / Н.А. Антонова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 3 (47). – С. 19-27.
2. Антонова, Н.А. Психолого-педагогические основы читательской грамотности при обучении физике в условиях отсроченного контроля / Н.А. Антонова, О.Р. Шефер, Т.Н. Лебедева. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2020. – № 2 (155). – С. 7-32.
3. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – Москва : Просвещение, 2008. – 151 с. – Текст : непосредственный.
4. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в Ф79 основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – Москва : Просвещение, 2010. – 159 с. – Текст : непосредственный.
5. Бычков, А.В. Метод проектов в современной школе / А.В. Бычков. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 47 с. – Текст : непосредственный.
6. Каганов, Е.Г. Метод проектов в трудовой школе / Е.Г. Каганов. – Ленинград : Брокгауз-Ефрон, 1926. – 88 с. – Текст : непосредственный.
7. Сазанова, А.В. Генезис и сущность понятия «проектная деятельность» / А.В. Сазанова. – Текст : электронный // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 6. – URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/673> (дата обращения: 07.02.2019).
8. Сметанникова, Н.Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития / Н.Н. Сметанникова. – Текст : непосредственный // Библиокодеведение. – 2017. – Т. 66, № 1. – С. 41-48.
9. Цукерман, Г.А. Оценка читательской грамотности : материалы к обсуждению / Г.А. Цукерман. – Москва : РАО, 2010. – 67 с. – Текст : непосредственный.
10. Цукерман, Г.А. Хорошо ли читают российские школьники? / Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 240-266.
11. Шефер, О.Р. Готовность будущих учителей к организации проектной деятельности обучающихся / О.Р. Шефер, Д.С. Мокляк. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование. Столица. – 2018. – № 8.

REFERENCES

1. Antonova N.A. Sostojanie problemy formirovaniya chitatel'skoj gramotnosti pri obuchenii fizike v pedagogicheskoj teorii i praktike shkol'nogo obucheniya [The state of the problem of the reading literacy formation in teaching physics in pedagogical theory and practice of school teaching]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Journal of Shadrinsk State Pedagogical University]*, 2020, no. 3 (47), pp. 19-27.
2. Antonova N.A., Shefer O.R., Lebedeva T.N. Psihologo-pedagogicheskie osnovy chitatel'skoj gramotnosti pri obuchenii fizike v usloviyah otrochennogo kontrolja [Psychological and pedagogical foundations of reading literacy in teaching physics in conditions of delayed control]. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta [Herald of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University]*, 2020, no. 2 (155), pp. 7-32.
3. Asmolov A.G., Burmenskaja G.V., Volodarskaja I.A. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstva v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli: posobie dlja uchitelja [How to Design Universal Learning Activities in Primary School: From Action to Thought]. Moscow: Prosveshhenie, 2008. 151 p.
4. Asmolov A.G., Burmenskaja G.V., Volodarskaja I.A. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v F79 osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli. Sistema zadaniy: posobie dlja uchitelja [Formation of universal educational actions in F79 basic school: from action to thought. System of tasks]. Moscow: Prosveshhenie, 2010. 159 p.
5. Bychkov A.V. Metod proektov v sovremennoj shkole [The method of projects in the modern school]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta, 2000. 47 p.
6. Kaganov E.G. Metod proektov v trudovoj shkole [The method of projects in a labor school]. Leningrad: Brokgauz-Efron, 1926. 88 p.
7. Sazanova A.V. Genezis i sushhnost' ponjatija «proektnaja dejatel'nost'» [Elektronnyi resurs] [The genesis and essence of the concept of “project activity”]. *Psihologija, sociologija i pedagogika [Psychology, sociology and pedagogy]*, 2012, no. 6. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/673> (Accessed 07.02.2019).
8. Smetannikova N.N. Chtenie, gramotnost', chitatel'skaja kompetentnost': strategija razvitija [Reading, literacy, reading competence: development strategy]. *Bibliotekovedenie [Library Science]*, 2017, vol. 66, no. 1, pp. 41-48.
9. Cukerman G.A. Ocenka chitatel'skoj gramotnosti: Materialy k obsuzhdeniju [Assessment of reading literacy]. Moscow : RAO, 2010. – 67 p.
10. Cukerman G.A., Kovaleva G.S., Kuznecova M.I. Horosho li chitajut rossijskie shkol'niki? [Do Russian schoolchildren read well?]. *Voprosy obrazovaniya [Educational issues]*, 2007, no. 4, pp. 240-266.
11. Shefer O.R., Mokljak D.S. Gotovnost' budushhih uchitelej k organizacii proektnoj dejatel'nosti obuchajushhihsja [Future teachers' readiness to organize students' project activities]. *Professional'noe obrazovanie. Stolica [Professional education. Capital]*, 2018, no. 8.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.A. Antonova, Graduate Student, South-Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: in-nadya@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3823-270X.

УДК 37.026.9

Максим Анатольевич Бабухин
г. Шадринск

Создание эмоционально-положительного фона как одно из условий формирования исследовательской самостоятельности обучающихся

Эффективной реализации структурно-функциональной модели, внедряемой в учебный процесс образовательной организации, способствует определение необходимых и достаточных педагогических условий, определяющихся с учетом специфики образовательного процесса организации и взаимосвязью этих условий, структурно образующих единый, целостный комплекс. В настоящей статье приводятся результаты теоретического анализа создания эмоционально-положительного фона, рассматриваемого в качестве одного из необходимых педагогических условий, способствующих эффективной реализации структурно-функциональной модели педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся. В статье рассмотрены методические принципы и средства создания эмоционально-положительного фона преподавателем в процессе образовательной деятельности обучающихся. Приводятся результаты теоретического анализа влияния положительных и отрицательных эмоциональных состояний обучающихся на эффективность усвоения получаемой в рамках образовательной деятельности информации.

Ключевые слова: эмоционально-положительный фон, педагогические условия, формирование, исследовательская самостоятельность, обучающиеся.

Maxim Anatolyevich Babukhin
Shadrinsk

Creation of an emotionally positive background as one of the conditions for the formation of students' research independence

The effective implementation of the structural-functional model, introduced into the educational process of an educational organization, is facilitated by the determination of the necessary and sufficient pedagogical conditions, which are determined taking into account the specifics of the educational process of the organization and the relationship of these conditions, which structurally form a single, integral complex. This article provides the results of a theoretical analysis of the creation of an emotionally positive background, considered as one of the necessary pedagogical conditions that contribute to the effective implementation of the structural and functional model of pedagogical support for the formation of research independence of students. The article discusses the methodological principles and means of creating an emotionally positive background by a teacher in the process of educational activities of students. The results of a theoretical analysis of the influence of positive and negative emotional states of students on the effectiveness of assimilation of information received within the educational activities are presented.

Keywords: emotionally positive background, pedagogical conditions, formation, research independence, students.

Проведенный анализ научной литературы свидетельствует о том, что на сегодняшний день, ученые, имеют различные взгляды на проблему необходимых и достаточных педагогических условий. Разумный подбор и корректное обеспечение этих условий, способствуют повышению эффективности исследования, сводя к минимуму возникновение процессуальных проблем.

Термин «условие», в соответствии с толковым словарем, определяется как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит», как «требования, из которых следует исходить» [9].

В толковом словаре современного русского языка термин «условие» рассматривается как «правило, установленное для той или иной области жизни, деятельности», как «обстановка для какой-нибудь деятельности», либо, как «то, что делает возможным что-нибудь другое» [13, С. 597].

В философском энциклопедическом словаре термин «условие» определяется как «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое)», «существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [14, С. 707].

Разумным признается, что в большинстве случаев, понятие «условие» рассматривается в контексте внешнего обстоятельства влияющего на явление, относительно более широкого понятия «причины», включающего в свое содержание не только внешние факторы, но и внутренние [14, С. 707].

Таким образом, можно полагать, что понятие «условие», представляет собой некое обстоятельство (определенный фактор, меру, действие, среду) от которой зависит эффективное достижение поставленной цели. Однако, в нашем случае, указанное определение необходимо переосмыслить и обосновать с педагогической точки зрения.

Разумным признается, что в ходе определения необходимых и достаточных педагогических условий, следует учесть, представляющие существенную важность аспекты, характеризующие образовательный процесс:

- его закономерный, целенаправленный, управляемый и поступательный характер;
- детерминированность социальным заказом общества и его осуществление субъектом данного процесса;
- обусловленность культурными и историческими факторами, требованиями к профессионально-педагогической подготовке;
- устойчивость, сохранение сущности объекта, неизменность закономерных связей, элементов структуры, особенностей его функционирования [12, С. 122].

Из вышеуказанного следует, что педагогические условия, представляют собой элементы целенаправленно созданной среды, обеспечивающие возможность управления педагогическим процессом и поддерживающие взаимосвязь между всеми его структурными компонентами.

Под педагогическими условиями ученые понимают «действующий элемент педагогической системы, совокупность (комплекс) взаимосвязанных и взаимообусловленных педагогических мер, обеспечивающий достижение конкретной педагогической цели» [11, С. 179].

Педагогические условия представляют собой «совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач» [8, С. 46].

Разумным также признается, что педагогические условия – это «существенный компонент педагогического процесса, непосредственно связанный с исследуемым явлением и необходимый для его функционирования» [6, С. 154].

Успешности выделения педагогических условий, по мнению ученых, способствует четко определенная конечная цель (результат).

В контексте нашего исследования, под педагогическими условиями способствующими реализации структурно-функциональной модели педагогического сопровождения формирования исследовательской

самостоятельности обучающихся мы понимаем взаимосвязанный и взаимодействующий комплекс мер педагогического воздействия в интеракции «преподаватель-обучающийся», способствующих эффективному формированию исследовательских знаний, умений и навыков, необходимых обучающимся для самостоятельной организации и выполнения исследовательской деятельности (проявления исследовательской самостоятельности).

Теоретический анализ проблемы педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся, по обозначенным выше аспектам, позволил нам выделить – создание эмоционально-положительного фона, стимулирующего обучающихся к самостоятельному выполнению исследовательской деятельности (проявлению исследовательской самостоятельности), в качестве одного из организационно-педагогических условий, способствующего эффективной реализации разработанной нами структурно-функциональной модели.

Создание эмоционально-положительного фона, по нашему мнению, будет способствовать:

- эффективности процесса формирования исследовательской самостоятельности обучающихся организованного посредством педагогического сопровождения;

- повышению мотивации обучающихся на достижение необходимого уровня сформированности исследовательских знаний, умений и навыков самостоятельной организации и выполнения исследовательской деятельности (проявления исследовательской самостоятельности);

- активизации исследовательского поведения у обучающихся.

Рассматривая выделенное нами педагогическое условие более детально, можно отметить, что термин «эмоции» в соответствии с психологическим словарем, определяется как «...особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида различных явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности» [7, С. 456].

Понятие «стимулирование», по мнению ученых, представляет собой «...процесс и методы внешнего побуждения человека к тому или иному поведению, деятельности». Ученые справедливо отмечают, что «стимулирующим» воздействие становится только в том случае, когда оно вызывает интерес у субъекта и совпадает с его внутренними потребностями. «Стимулирование» придает динамичность выполняемой деятельности и способствует формированию мотивов по отношению к ней.

Принято полагать, что «стимулирование», организованное в рамках образовательной деятельности, может осуществляться материальными

и духовными средствами. В педагогической науке к внешним стимулирующим методам побуждающим изменить поведение в лучшую сторону относят не только поощрение, но и порицание в виде выговора, низкой отметки, различного рода лишения и др. [4, С. 755].

По мнению ученых, процессы «понимания» и «осознания» субъектом образовательной деятельности напрямую связаны с его эмоциональным настроением. Учебные занятия, возбуждающие заинтересованность обучающихся, насыщенные положительными эмоциями и разнообразием, способствуют активизации умственной работы обучающихся [2], их продуктивной познавательной деятельности [15].

Наличие эмоционально-положительного фона в процессе восприятия обучающимися учебной информации, учеными рассматривается в качестве благотворного стимула, способствующего активизации интеллектуальных процессов обучающихся, их четкости, логичности и продуктивности, препятствуя при этом торможению умственной деятельности [5, С. 186].

Под понятием «эмоциональность обучения» ученые понимают процесс насыщения интеракции «преподаватель – обучающийся» эмоциональными состояниями: радостью, переживаниями и др., способствующими формированию у обучающихся положительного ценностного и эмоционального отношения к познавательной деятельности [5, С. 187].

Рассматривая эмоционально-положительный фон в целом, необходимо отметить, что под этим понятием ученые понимают «...условия формирования эмоционально-личностного отношения обучающегося к процессу обучения, позволяющие повысить качество образования» за счет определенных действий выполняемых преподавателем [10, С. 5].

Принято полагать, что эмоционально-положительный фон может быть создан посредством нетривиально организованного начала и хода учебного занятия, насыщенного положительными эмоциональными состояниями, возникающими в процессе активной познавательной деятельности обучающихся, знакомства с субъективно новым явлением, нестандартным подходом к разъяснению нового изучаемого материала, освещения интересных исторических событий, фактов и пр. [15].

По мнению ученых, обеспечению эмоционально-положительного фона в рамках образовательного процесса будет способствовать соблюдение следующих последовательно выполненных условий:

- четкое осознание преподавателем преследуемой цели и функций реализуемого им воспитательно-образовательного процесса оказывающего направленное воздействие на эмоциональное состояние обучающихся;

- целенаправленный подбор и структурирование содержательного наполнения учебного материала в контексте его эмоциональной направленности и поставленной цели;

– подбор и анализ содержательного наполнения вспомогательных информационных источников оказывающих требуемое влияние на моральное и эстетическое сознание обучающихся;

– эффективное воздействие на эмоциональную сферу обучающихся посредством целенаправленного подбора методов и приемов, содержательного наполнения учебного материала, учета индивидуальных особенностей обучающихся и решаемых дидактических задач;

– осуществление обучения на позитивной ноте, энергично и бодро;

– уход от консервативных методов преподавания, однообразия, использования однотипных приемов, методов и средств обучения;

– воспитание и поддержание у обучающихся чувства уверенности в своих силах, поощрение любого успеха;

– поддержание доверительных отношений с обучающимися, по причине того, что отношения между педагогом и обучающимися проецируются на отношение к образовательному процессу;

– организация внеаудиторной деятельности: работа в рамках научно-исследовательских организаций, секций, участие в конференциях и т.д. [5, С. 187].

Ученые полагают, что достижению эмоционально-положительного фона также способствуют введенные в образовательный процесс эмоциональные стимулы, являющиеся ценностными с точки зрения обучающегося, удовлетворяющие его интересы и потребности [3, С. 11].

Что касается факторов, препятствующих созданию эмоционально-положительного фона, то, по мнению ученых, к ним относятся: стресс, вызванный погружением в значительный объем информации, возникающими сложностями в освоении учебного материала и отставанием от программы обучения [1, С. 320].

В рамках совместного взаимодействия преподавателя и обучающегося, последний, способен переживать различные эмоциональные состояния, от положительных эмоций, способствующих обогащению, повышению интереса к процессу выполняемой деятельности, до негативных эмоций, порождающих полное безразличие к выполняемой деятельности, снижению ее эффективности и торможению интеллектуальных процессов у обучающегося.

По мнению научного сообщества, положительные эмоции, вызванные у обучающихся посредством переживания ситуации достижения успеха, значительным образом повышают уровень их заинтересованности и результативности в выполняемой ими деятельности, когда в свою очередь отрицательные эмоции, вызванные переживанием неудачи – способствуют снижению уровня результативности и потерей к ней интереса.

Стоит отметить, что в рамках образовательной деятельности, негативные эмоции обучающиеся могут испытывать в процессе решения задач, не

соответствующих имеющемуся у них уровню теоретической и практической подготовленности, для чего целесообразно осуществлять подбор индивидуальных заданий, с учетом уровня сложности и индивидуальных особенностей обучающихся. Указанный подход позволяет избежать переживания неудач, способствует продуктивному решению обучающимися заданий и уходу от непреодолимых трудностей, развитию заинтересованности, повышению мотивации и познавательной активности. Негативные эмоции также могут быть порождены некорректными замечаниями преподавателя, насмешками и обидными высказываниями со стороны коллектива. Указанные неблагоприятные стресс-факторы способствуют снижению эмоционально-положительного фона и могут стать причиной полной потери заинтересованности обучающихся в процессе образовательной деятельности.

Таким образом, в качестве основной цели педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности обучающихся мы рассматриваем создание преподавателем некой эмоциональной опоры, душевной поддержки обучающихся в процессе выполнения ими самостоятельной исследовательской деятельности. Эмоционально-положительный фон созданный преподавателем, стимулирует обучающихся на достижение ими преследуемого в процессе выполняемой деятельности результата. Совместная деятельность преподавателя и обучающегося, основанная на взаимном сотрудничестве и взаимопомощи («субъект-субъектное» взаимодействие) способствует продуктивной работоспособности обучающихся, формированию и развитию у них чувства уверенности в собственных силах, поддержке позитивного эмоционального настроения обучающихся на высоком уровне. Обучающиеся, испытывающие устойчивые эмоционально-положительные эмоции, со временем, обретают чувство эмоционального благополучия, становятся более стойкими к внешним негативным факторам.

Необходимо отметить, что успех, вызывающий у обучающихся положительные эмоции большой силы, нарушает процесс протекания деятельности, а успех достигнутый ценой больших усилий, может вызвать у них усталость, ухудшить качество выполняемой ими деятельности.

Резюмируя изложенное, можно сделать следующие выводы: создание эмоционально-положительного фона препятствует скорому наступлению усталости и умственному торможению обучающихся, способствует активизации их мыслительной деятельности, формированию интереса, повышению эффективности и продуктивности познавательной деятельности. В контексте нашего исследования, создание эмоционально-положительного фона является обязательным и необходимым условием в процессе формирования исследовательской самостоятельности обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аракелянц, Т.А. Влияние стресса на эмоциональный фон студентов высших учебных заведений / Т.А. Аракелянц. – Текст : непосредственный // Будущее науки – 2015 : сб. науч. ст. 3-й Междунар. молодеж. науч. конф. : в 2 т. – Курск : Университетская книга, 2015. – Т. 1. – С. 320-323.
2. Архангельский, С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1974. – 384 с. – Текст : непосредственный.
3. Балко, А.С. Эмоциональный фон учебного занятия как предмет научного исследования / А.С. Балко. – Текст : непосредственный // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2018. – № 2. – С. 9-18.
4. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры : энцикл. сл. / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с. – Текст : непосредственный.
5. Дибривная, Э.И. Создание позитивного эмоционального фона на основе учебных ситуаций в процессе формирования математической компетентности студентов / Э.И. Дибривная. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2003. – № 12-2. – С. 186-188.
6. Кобозева, И.С. Организационно-педагогические условия, способствующие эффективному управлению качеством образования в учреждении художественно-эстетической направленности / И.С. Кобозева, Л.Г. Карпова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6 (43). – С. 152-154.
7. Мещеряков, Б.Т. Большой психологический словарь / Б.Т. Мещеряков, В.П. Зинченко. – Москва : Прайм-Еврознак, 2007. – 672 с. – Текст : непосредственный.
8. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.
9. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеолог. выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд. – Москва, 1997. – 944 с. – Текст : непосредственный.
10. Ратова, И.В. Образовательные технологии как условия создания эмоционально-положительного фона обучения (на примере обучения взрослых) : автореф. ... канд. пед. наук / И.В. Ратова. – Москва, 2002. – 31 с. – Текст : непосредственный.
11. Сайгушев, Н.Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук / Н.Я. Сайгушев. – Магнитогорск, 2002. – 408 с. – Текст : непосредственный.
12. Суворова, С.Л. Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей : дис. ... д-ра пед. наук / С.Л. Суворова. – Челябинск, 2005. – 380 с. – Текст : непосредственный.
13. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – Москва : Аделант, 2014. – 800 с. – Текст : непосредственный.
14. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с. – Текст : непосредственный.
15. Шамова, Т.И. Проблемный подход в обучении / Т.И. Шамова. – Новосибирск : Зап.-Сиб. кн. изд-во, 1969. – 68 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Arakeljanec T.A. Vlijanie stressa na jemocional'nyj fon studentov vysshih uchebnyh zavedenij [The influence of stress on the emotional background of university students]. *Budushhee nauki – 2015: sb. nauch. st. 3-j Mezhdunar. molodezh. nauch. konf. V 2 t. T. 1* [The future of science – 2015: V 2 t. T. 1]. Kursk: Universitetskaja kniga, 2015, pp. 320-323.
2. Arhangel'skij S.I. Lekcii po teorii obuchenija v vysshej shkole [Lectures on Theory of Learning in High School]. Moscow: Vysshaja shkola, 1974. 384 p.
3. Balko A.S. Jemocional'nyj fon uchebnoho zanjatija kak predmet nauchnogo issledovanija [Emotional background of a class as a subject of scientific research]. *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika* [Izvestiya Tula State University. Pedagogy], 2018, no. 2, pp. 9-18.
4. Bezrukova V.S. Osnovy duhovnoj kul'tury: jencikl. sl. [Fundamentals of Spiritual Culture]. Ekaterinburg, 2000. 937 p.
5. Dibrivnaja Je.I. Sozdanie pozitivnogo jemocional'nogo fona na osnove uchebnyh situacij v processe formirovanija matematicheskoj kompetentnosti studentov [Creation of a positive emotional background on the basis of educational situations in the process of forming students' mathematical competence]. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk* [Urgent problems of humanities and natural sciences], 2003, no. 12-2, pp. 186-188.
6. Kobozeva I.S., Karpova L.G. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija, sposobstvujushhie jeffektivnomu upravleniju kachestvom obrazovanija v uchrezhdenii hudozhestvenno-jesteticheskoj napravlenosti [Organizational and pedagogical conditions contributing to the effective management of the quality of education in an institution of artistic and aesthetic orientation]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija* [The world of science, culture and education], 2013, no. 6 (43), pp. 152-154.
7. Meshherjakov B.T., Zinchenko V.P. Bol'shoj psihologicheskij slovar' [Great psychological dictionary]. Moscow: Prajm-Evroznak, 2007. 672 p.
8. Najn A.Ja. O metodologicheskom apparate dissertacionnyh issledovanij [On the methodological apparatus of dissertation research]. *Pedagogika* [Pedagogy], 1995, no. 5, pp. 44-49.
9. Ozhegov S.I., Shvedova N.Ju. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 80 000 slov i frazeolog. vyrazhenij [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Moscow, 1997. 944 p.

10. Ratova I.V. Obrazovatel'nye tehnologii kak usloviya sozdaniya jemocional'no-polozhitel'nogo fona obuchenija (na primere obuchenija vzroslyh): avtoref. ... kand. ped. nauk [Educational technologies as a condition for creating an emotionally positive learning background (on the example of adult learning. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Moscow, 2002. 31 p.
11. Sajgushev N.Ja. Refleksivnoe upravlenie processom professional'nogo stanovlenija budushhego uchitelja: dis. ... d-ra ped. nauk [Reflexive management of the process of professional development of a future teacher. Dr. Sci. (Pedagogics) diss.]. Magnitogorsk, 2002. 408 p.
12. Suvorova S.L. Formirovanie kommunikativno-diskursivnoj kul'tury budushhih uchitelej: dis. ... d-ra ped. nauk [Formation of a communicative-discursive culture of future teachers. Dr. Sci. (Pedagogics) diss.]. Cheljabinsk, 2005. 380 p.
13. Ushakov D.N. Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo jazyka [Explanatory Dictionary of the Modern Russian Language]. Moscow: Adelant, 2014. 800 p.
14. Il'ichev L.F. (eds.) Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sov. Jenciklopedija, 1983. 840 p.
15. Shamova T.I. Problemnyj podhod v obuchenii [Problematic approach to teaching]. Novosibirsk: Zap.-Sib. kn. izd-vo, 1969. 68 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М.А. Бабухин, аспирант кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: Bobmaxx8@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-7781-8084.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M.A. Babukhin, Graduate Student of the Department of Pedagogics, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: Bobmaxx8@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-7781-8084.

УДК 372.881.1

**Эльмира Иршатовна Банникова,
Анастасия Леонидовна Тихонова**
г. Челябинск

**Эффективность использования заданий с китайскими фразеологизмами
для формирования социокультурной компетенции студентов**

В данной статье рассматривается эффективность разработанной системы работы с чэньюями как типичными для китайской культуры устойчивыми выражениями при формировании социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка. Система работы включает последовательное усиление самостоятельности студентов при изучении чэньюев как на этапе ознакомления с учебным материалом, так и в тренировке и практике их употребления. Эффективность применения заданий с чэньюями для формирования социокультурной компетенции устанавливается в опытно-поисковой работе на основе предлагаемых в статье критериев: критерия рецепции речевого произведения, содержащего чэньюй, критерия продукции речевого произведения, содержащего чэньюй, и критерия дидактической продукции, предполагающего разработку образовательного ресурса с включением чэньюй. В результате опытно-поисковой работы по применению китайских фразеологизмов доказана эффективность разработанных заданий для формирования социокультурной компетенции на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: фразеологические единицы, чэньюй, социокультурная компетенция, культурологические знания, партисипативность.

**Elmira Irshatovna Bannikova,
Anastasia Leonidovna Tihonova**
Chelyabinsk

**The effectiveness of using tasks with Chinese phraseological units for the formation
of socio-cultural competence of students**

This article examines the effectiveness of the developed system of working with Chengyu as stable expressions typical for Chinese culture in the formation of the socio-cultural competence of future teachers of the Chinese language. The system of work includes a consistent strengthening of students' independence in the study of Chengyu, both at the stage of familiarization with the educational material, and in the training and practice of their use. The effectiveness of the use of tasks with chengyu for the formation of sociocultural competence is established in the experimental search work on the basis of the criteria proposed in the article: the criterion for the reception of a speech work containing chengyu, the criterion for the production of a speech work containing chengyu, and the criterion of didactic production, which involves the development of an educational resource with the inclusion of chengyu. As a result of the experimental search work on the use of Chinese phraseological units, the effectiveness of the developed tasks for the formation of socio-cultural competence in foreign language lessons was proved.

Keywords: phraseological units, chengyu, sociocultural competence, cultural knowledge, reception, participation.

Введение. Несмотря на существование большого количества исследований, посвященных становлению социокультурной компетенции в иностранных языках в целом (Е.Б. Быстрой, В.А. Маслова, В.В. Сафонова и др.), с одной стороны, и достаточную проработанность проблемы китайской фразеологии (И.В. Войцехович, О.А. Корнилов, А.М. Корнева и др.) [1; 4] с другой стороны, в настоящее время не существует системы работы по формированию социокультурной компетенции в китайском языке в опоре на фразеологизмы. Мы полагаем, что системная работа с фразеологизмами позволит обучающимся глубже проникнуть в менталитет китайского народа и будет способствовать становлению картины мира в китайском языке, то есть создаст предпосылки к формированию социокультурной компетентности в китайском языке. Таким образом, целью нашего исследования является теоретическое обоснование и практическая разработка системы упражнений с использованием китайских фразеологизмов для формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка.

Существующие на настоящий момент работы, посвященные формированию социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка, показывают ряд проблем, связанных с ее формированием у студентов, изучающих китайский язык; предлагаются средства, которые могут служить формированию социокультурной компетенции, и доказывается важность лингвокультурологического подхода для формирования социокультурной компетенции [3; 5 и др.].

Исследовательская часть. В нашем исследовании, посвященном формированию социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка на основе применения в их практической подготовке китайских чэньюев и специально разработанных заданий по их изучению, мы придерживаемся следующих рабочих определений социокультурной компетенции и чэньюев.

Социокультурная компетенция – комплекс умений и опыта общения, обеспечивающий готовность и способность партнеров по коммуникации к ведению диалога на основе знаний собственной культуры и культуры собеседника. В рамках нашего исследования мы уточняем это понятие применительно к контингенту исследования (будущим учителям китайского языка): социокультурная компетенция будущего учителя китайского языка понимается нами как комплекс умений и опыта практической деятельности, обеспечивающий готовность и способность будущего учителя к ведению диалога с носителем китайской культуры и презентации фактов китайской культуры русскоязычным учащимся. Таким образом, социокультурная компетенция будущего учителя китайского языка включает рецептивно-речевой и продуктивно-речевой компоненты, необходимые для осуществления диалога, и продук-

тивно-дидактический компонент, обеспечивающий готовность учителя работать с чэньюями.

Чэньюй (成语) – особый тип фразеологизмов, характеризующийся устойчивостью, четырехсловным составом, семантическим единством и обобщенно переносным значением, носящим экспрессивный характер и являющимся членом предложения. Как типичный только для китайского языка и наиболее частотный вид китайских фразеологизмов, чэньюй, в силу краткости своей вербализации (четыре слова, четыре иероглифа), представляет собой удобную, компактную (емко описывающую ситуацию), очень иллюстративную форму прецедентного текста, или текста культуры, а следовательно, является благоприятным материалом социокультурно-направленных упражнений.

Нами разработана модель формирования социокультурной компетенции студентов посредством применения чэньюев в процессе обучения китайскому языку, представленная пятью блоками (целевым; ценностным; содержательным; организационно-исполнительским; технологическим; результативно-оценочным).

В целевом блоке мы определяем в качестве перспективной цели повышение качества иноязычной подготовки будущих учителей китайского языка, в качестве ближайшей – совершенствование социокультурной компетенции студентов на основе работы с чэньюями.

В рамках ценностного блока нами указаны принципы развития социокультурной компетенции студентов на основе чэньюев: принцип культуросообразности; принцип партисипативности; принцип наглядности; принцип семиотической интерпретации фактов культуры. Содержательный блок включает три компонента: лингвистический (собственно чэньюй), предметный (тексты, содержащие чэньюй) и деятельностный (умения понимания и употребления чэньюя).

В организационно-исполнительском блоке мы представили следующие этапы формирования социокультурной компетенции студентов на основе чэньюев: понимание чэньюев через лингвострановедческий комментарий; формирование умений самостоятельного поиска толкования; мотивирование и формирование умений самостоятельной работы с текстами, содержащими чэньюй; развитие умений использования чэньюй в ситуации общения.

Разработанный нами технологический блок включает комплекс организационно-педагогических условий, которые определяют технологию ознакомления с чэньюями, тренировки в их узнавании и практики в их применении. Мы придерживаемся трехэтапной технологии работы по ознакомлению с чэньюями, с постепенным наращиванием самостоятельности работы студентов: на первом этапе преподаватель, руководствуясь принципом семиотической интерпретации

фактов культуры, объясняет эти речевые единицы в их мультимодальной представленности (показывает их состав, объясняет этимологию, показывает ситуации употребления и, если есть возможность, визуализацию исходного значения (мультфильм, текст, в котором поясняется, откуда возник чэньюй); на втором этапе преподаватель мотивирует обучающихся к самостоятельному поиску значения или этимологии Ч, предлагая им, в частности, готовить и предъявлять в аудитории презентации. На третьем этапе ознакомления с помощью применения фразеологических словарей, студенты сами обнаруживают в текстах и переводят чэньюй.

При тренировке в узнавании чэньюйев и в практике в их применении также используются партисипативные методы [2] (совместное с обучающимися изучение текстов, содержащих чэньюй; разработка ситуаций, предполагающих реагирование с помощью чэньюйев). Такой подход совершенно необходим при подготовке будущих учителей китайского языка (так называемая педагогизация практической подготовки, когда студент фактически готовит учебный материал для последующего «проигрывания» фрагмента занятия по определенной теме).

Очевидно, что такая сложная, многоступенчатая работа предполагает наличие определенного инструментария оценивания достижений (динамики) формирования социокультурной компетенции, что и описывается нами в результативно-оценочном блоке. Мы полагаем, что эффективность разработанным нами и представленным в технологическом блоке заданий должна осуществляться при постоянном мониторинге формирования социокультурной компетенции по определенным нами критериям.

Критерии развития социокультурной компетенции на основе применения фразеологических единиц (ЧЮ) были определены нами в ходе производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (педагогической). Мы выявили два основных критерия: первый – рецепция речевого произведения, содержащего фразеологические единицы (ЧЮ); второй – продукция речевого произведения, содержащего фразеологические единицы (ЧЮ), в том числе дидактическая. Их показателями являются: для первого критерия – степень понимания текста, содержащего чэньюй; для второго – наличие и уместность употребления фразеологической единицы (ЧЮ) в речевом произведении в соответствии с установкой на применение.

Эффективность модели была проверена в ходе экспериментальной работы, которая осуществлялась в естественных условиях образовательного процесса подготовки учителей китайского языка на 4 курсе. Для проведения эксперимента нами были задействованы 22 студента. В соответствии с задачами констатирующего этапа опытно-

поисковой работы были организованы две группы испытуемых: контрольная (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ). В экспериментальной группе ЭГ был реализован комплекс организационно-педагогических условий, включающий задания теоретического содержания, задания на проверку умения применять знания чэньюйев в ситуации общения и задания на умение применять знания чэньюйев в дидактической ситуации (фрагмент урока и разработка образовательного ресурса).

В начале экспериментальной работы данные срезов по трем критериям свидетельствовали, во-первых, о примерно одинаковом, с точки зрения статистики, уровне развития социокультурной компетенции, а во-вторых, с педагогической позиции, о его недостаточности. Мы предприняли формирующий этап опытно-поисковой работы, который заключался в проведении ряда занятий в рамках курса практики устной и письменной речи и методики обучения второму иностранному языку, посвященных формированию социокультурной компетенции на основе чэньюйев, текстов и ситуаций с ними.

На этапе ознакомления, предполагающем максимальное участие преподавателя и преимущественно рецептивное участие со стороны студентов, предъявлялись лекции, в ходе которых преподаватель читал материал о китайских фразеологизмах, их истории происхождения; вводил основную классификацию китайских фразеологизмов (1. 歇后语 – иносказания; 2. 颜语 – пословицы; 3. 惯用语 – фразеологические сочетания; 4. 俗语 – поговорки; 5. 成语 – идиомы); объяснял понятия «чэньюй», «идиома-сказка», что они представляют собой; ознакомил студентов с идиомой-сказкой 东食西宿 (dōng shí xī sù – На востоке есть, на западе ночевать). Партисипативность была реализована в следующих заданиях: студентам было предложено объяснить, как они понимают данную идиому; предлагались задания на поиск подобных идиом или пословиц в русском языке, а также дискуссия по вопросам: отражается ли наша русская культура в наших пословицах? А в китайских? Помогают ли китайские чэньюйи глубже понять культуру Китая, менталитет китайцев и их жизненный уклад?

Методы и средства обучения на данном этапе: метод проблемного изложения, объяснение, беседа / эвристическая беседа, проблемный метод (предъявление проблемы и создание проблемной ситуации), наглядный метод: метод иллюстраций — использование картин, рисунков, карт, схем, слайдов, макетов.

Последующие занятия, посвященные подтеме «Два типа структуры чэньюй: чэньюй параллельных конструкций и чэньюй непараллельных конструкций» предполагали усиление участия студентов. На этих занятиях преподаватель объяснял два типа структур китайских фразеологизмов,

подробно останавливался на классификации фразеологизмов параллельной конструкции, приводя при этом примеры на слайде презентации, и далее вместе со студентами рассматривал морфологический разбор чэньюйев параллельной и непараллельной конструкций. Методы и средства обучения на данном этапе: наглядный метод – метод иллюстраций – использование картин, рисунков, карт, схем, слайдов, макетов; объяснение; проблемный метод; метод работы в малых группах; метод мозгового штурма; метод проектов, в результате которого студенты представляли результаты собственных изысканий в виде образовательного ресурса по объяснению чэньюя.

Параллельно с этими заданиями, проводившимися в рамках практикума по методике обучения, в курсе практике устной и письменной речи предлагались задания речевого характера, направленные на опознание и применение чэньюйев в речевой рецепции и продукции. Преподаватель предлагал студентам прочитать сказку-идиому и догадаться, о каком чэньюе идет речь. Задания на продукцию речевого произведения, содержащего фразеологические единицы, включали следующую работу: студенты разделялись на три группы (覆水难收 – 1 группа, 害群之马 – 2 группа, 大手大脚 – 3 группа), и выбирали один из трех предоставляемых на выбор чэньюйев; их задачей было придумать и разыграть ситуацию, описывающую смысл фразеологизма.

После проведенной серии занятий студентам были предложены задания трех уровней: задания на проверку усвоения знаний на уровнях распо-

знавания, запоминания, понимания (5 заданий); задания на проверку умения применять знания на основе алгоритмических предписаний (5 заданий); задание на умение применять знания в нестандартной ситуации.

В результате проведенного тестирования было установлено возрастание умений в ЭГ (по сравнению с КГ) среднего уровня по критерию рецепции РП с ФЕ на 27%, по критерию продукции РП с ФЕ продвинутого уровня на 27,5%.

Заключение. На основании полученных данных можно сделать вывод о заметном возрастании уровня сформированности развития социокультурной компетенции студентов посредством фразеологизмов в процессе обучения китайскому языку в экспериментальной группе по сравнению с обучаемыми в контрольной группе. В экспериментальной группе, где был реализован комплекс выявленных организационно-педагогических условий, достигнут статистически значимый эффект в уровнях сформированности развития социокультурной компетенции.

Опираясь на полученные в результате опытно-поисковой работы статистические данные, мы делаем заключение об эффективности применения технологии развития социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка на основе применения чэньюйев.

Перспективой исследования является расширение лингвистического материала исследования с включением в него других типов китайских фразеологизмов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Барчукова, К.В. Фразеология в китайском языке / К.В. Барчукова, А.В. Пескова, Е.И. Подкидышева, В.Э. Скромных. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2015. – № 18 (98). – С. 514-517. – URL: <https://moluch.ru/archive/98/22035/> (дата обращения: 23.12.2020).
2. Быстрой, Е.Б. Некоторые принципы формирования опыта межкультурной компетентности будущих учителей / Е.Б. Быстрой. – Текст : непосредственный // Современная наука: теоретический и практический взгляд : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (25 февр. 2015 г., г. Уфа) : в 2 ч. – Уфа : Аэтерна, 2015. – Ч. 2. – С. 99-101.
3. Дворцова, А.Н. Средства формирования социокультурной компетенции будущих учителей китайского языка / А.Н. Дворцова. – Текст : непосредственный // Вестник ЛНУ имени Тараса Шевченко. – 2019. – № 3 (33). – С. 14-18.
4. Корнева, А.М. Фразеологизмы как отражение мировоззренческой и культурной разницы между востоком и западом / А.М. Корнева. – Текст : непосредственный // Россия, Запад, Восток: диалог культур : сб. ст. Первой Междунар. молодеж. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.К. Гураль. – Томск : Изд-во Том. Ун-та, 2014.
5. Соболева, Ж.С. К вопросу формирования лингвокультурологической компетенции у будущих учителей китайского языка / Ж.С. Соболева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – № 11. – С. 247-250.

REFERENCES

1. Barchukova, K.V., Peskova A.V., Podkidysheva E.I., Skromnyh V.Je. Frazеologija v kitajskom jazyke [Elektronnyj resurs] [Phraseology in Chinese]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2015, no. 18 (98), pp. 514-517. URL: <https://moluch.ru/archive/98/22035/> (Accessed 23.12.2020).
2. Bystraj E.B. Nekotorye principy formirovaniya opyta mezhkul'turnoj kompetentnosti budushhih uchitelej [Some principles of shaping the experience of intercultural competence of future teachers]. *Sovremennaja nauka: teoreticheskij i prakticheskij vzgljad*: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (25 fevr. 2015 g., g. Ufa): v 2 ch. Ch. 2. [Modern science: theoretical and practical view: in 2 parts]. Ufa: Ajeterna, 2015, pp. 99-101.
3. Dvorcova A.N. Sredstva formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii budushhih uchitelej kitajskogo jazyka [Means of forming the socio-cultural competence of future teachers of the Chinese language]. *Vestnik LNU imeni Tarasa Shevchenko* [Bulletin of Lugansk national university named after Taras Shevchenko], 2019, no. 3 (33), pp. 14-18.

4. Korneva A.M. Frazеologizmy kak otrazhenie mirovozzrencheskoj i kul'turnoj raznicy mezhdru vostokom i zapadom [Phraseologisms as a reflection of the worldview and cultural difference between east and west]. Gural' S.K. (ed.) *Rossija, Zapad, Vostok: dialog kul'tur*: sb. st. Pervoj Mezhdunar. molodezh. nauch.-prakt. konf. [Russia, West, East: Dialogue of Cultures]. Tomsk: Izd-vo Tom. Un-ta, 2014.

5. Soboleva Zh.S. K voprosu formirovaniya lingvokul'turologicheskoi kompetencii u budushhih uchitelej kitajskogo jazyka [On the issue of the formation of linguocultural competence among future teachers of the Chinese language]. *Aktual'nye problemy filologii i metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov* [Urgent problems of philology and methods of teaching foreign languages], 2017, no. 11, pp. 247-250.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Э.И. Банникова, ассистент кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: edelweiss28@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4177-7097.

А.Л. Тихонова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, e-mail: tihonovaal@cspu.ru, ORCID: 0000-0002-3033-9852.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.I. Bannikova, Instructor of the Department of Foreign Language and Methods of Teaching Foreign Languages, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: edelweiss28@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4177-7097.

A.L. Tihonova, Ph.D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Language and Methods of Teaching Foreign Languages, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, e-mail: tihonovaal@cspu.ru, ORCID: 0000-0002-3033-9852.

УДК 376

**Екатерина Николаевна Васева,
Дарья Михайловна Кузнецова,
Наталья Алексеевна Ржанова**
г. Пермь

**Использование дидактических игр и пособий в процессе сенсорного развития
детей раннего возраста**

В статье рассматриваются вопросы сенсорного и речевого развития детей раннего возраста по средствам дидактических игр. Особое внимание авторы уделяют организации коррекционной работы с детьми раннего возраста, имеющими задержку речевого развития, делая акцент на том, что данное нарушение не позволяет детям в полной мере познавать окружающий мир в соответствии с возрастом. В статье подробно раскрываются варианты использования сенсорных и дидактических игр, которые помогут развивать у ребёнка речь, мелкую моторику и формировать представления о сенсорных эталонах. В процессе исследования данной темы авторы приходят к выводу о необходимости системной и целенаправленной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития в рамках использования специальных игр, что в свою очередь способствует всестороннему развитию ребенка.

Ключевые слова: ранний возраст, задержка речевого развития, сенсорное развитие, сенсорная интеграция, дидактические пособия.

**Ekaterina Nikolaevna Vaseva,
Daria Mikhailovna Kuznetsova,
Natalia Alekseevna Rzhanova**
Perm

**Use of didactic games and manuals in the process of sensory development
of young children**

The article deals with the issues of sensory and speech development of young children by means of didactic games. The authors pay special attention to the organization of correctional work with speech retardation children, emphasizing that this violation does not allow children to learn the world around them fully, in accordance with their age. The article describes in detail the options for using sensory and didactic games that will help to develop a child's speech, fine motor skills and form ideas about sensory standards. In the course of research on this topic, the authors come to the conclusion that it is necessary to work with speech retardation children systematically and purposefully using special games which in turn contributes to the comprehensive development of the child.

Keywords: early age, speech retardation, sensory development, sensory integration, didactic games and manuals.

Ранний возраст – это возраст освоения сенсорных эталонов, знакомства с окружающим миром через различные формы действий с предметами. Ребенок в этом возрасте проводит различные исследования – шупает, трогает, гладит, катает, стучит. Данный возраст является сензитивным для освоения, познания окружающего мира, но только через взаимодействие. Именно в раннем возрасте формирование сенсорных эталонов имеет большое значение. Данный период характеризуется интенсивным развитием процессов восприятия. Потому что в сенсорном, чувственном восприятии окружающих предметов и явлений и заключается источник познания окружающего мира. Ведь сенсорное развитие создает предпосылки для формирования психических функций. В раннем детстве ребенок особенно чувствителен к сенсорным воздействиям [1, С. 26].

В раннем возрасте значение сенсорного развития и воспитания очень велико. Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т.п. [5, С. 136]. В раннем возрасте важно совершенствовать деятельность органов чувств через накопление представлений об окружающем мире. Ребенок в этом возрасте сталкивается и знакомится с многообразием форм, красок, величины и других свойств предметов, окружающих его. Надо отметить, что даже без целенаправленного воспитания, каждый ребенок так или иначе воспринимает информацию о предметах и их свойствах. Знакомство малышей с окружающим миром, манипулирование и игры с предметами и игрушками способствуют становлению и развитию речи детей, обогащая пассивный и активный словарь ребенка, мотивируют на проявление речевой активности и формирование коммуникативных умений. Процесс овладения ребенком речью в раннем возрасте является основным и ведущим, ведь позволяет ему быть самостоятельным и независимым.

Отсутствие необходимых для развития ребенка материалов, игр, пособий, общения со взрослым в процессе игровой деятельности может стать причиной задержки речевого развития у детей раннего возраста и в дальнейшем привести к задержке развития основных психических процессов. Именно поэтому взрослым: родителям, педагогам и специалистам очень важно уделять особое внимание сенсорному развитию малышей, насыщая среду, окружающую ребенка разнообразным сенсорным, игровым материалом.

Коррекционная работа с детьми раннего возраста требует особого подхода. Объем и содержание материала должны быть небольшими и доступными, понятными ребенку. Также необходимо многократно повторять изученный материал, не вызывая при этом отрицательную реакцию у ре-

бенка, либо какое-то отвращение или нежелание. Ребенок раннего возраста чувствует себя более комфортно в знакомой ситуации и более уверенно действует в ходе знакомых любимых игр. При работе с ребенком должен быть благоприятный психологический климат, необходимый для формирования чувства безопасности и доверия. Поощрение и похвала любых, даже незначительных успехов, очень важно для ребенка раннего возраста, ведь это повышает положительную мотивацию и побуждает к новым попыткам говорить.

Речевая система ребенка формируется и функционирует в тесном взаимодействии с остальными системами организма ребенка – интеллектуальной, сенсорной, моторной и т.д.

Фундаментом для общего умственного развития ребенка является сенсорное развитие, к тому же оно имеет самостоятельное значение, потому что полноценное восприятие необходимо для успешного обучения [3, С. 92]. Деятельность детей организуется таким образом, чтобы они были заинтересованы в познании, развитии творческих способности и мотивированы к речевому овладению.

С детьми раннего возраста для сенсорного развития и воспитания необходимо работать с использованием разнообразных средств и приемов. Можно использовать различные варианты сенсорных игр, целью которых является: получение ребенком новых чувственных ощущений. Это, например, разнообразные игры с красками (которые включают в себя – рисование ладошками, пальчиками, различными штампами; также можно использовать игры со смешиванием цветов и перетеканием красок друг в друга. Для детей раннего возраста это очень увлекательное и интересное занятие, которое может увлечь их надолго), игры с водой, мыльными пузырями, льдом (различные переливания жидкостей в разные чашки, предметы, наблюдения за замерзанием воды, а также лопать и надувать мыльные пузыри), игры с песком, природным материалом (данные игры включают в себя большое разнообразие игр – это и «дождь» из мелких камушков, бусинок, пуговиц и т.д., хождение босиком по так называемым сенсорным «лужам» после «дождя»; пересыпание сыпучего материала с помощью баночек, формочек, ложек; игры с мокрыми песком, рисовать на нем пальчиками, руками, веточками, карандашами и т.д.), игры с тканями и бумагой (данные игры заключаются в чередовании разных тактильностей по мягкости и по фактуре, на ощупь определять и просто трогать различные виды тканей и бумаги,); игры с сенсорными баночками (под сенсорными баночками подразумеваются различные баночки, наполненные крупой, монетками, колокольчиками, водой, блестками, маслом; можно из баночек высыпать то, что находится внутри, перебирать каждый предмет, также можно на слух с закрытыми глазами определять, какая баночка звучит), игры со стеклянными шариками (с

данными предметами существует множество разнообразных игр – можно устраивать «сухой бассейн» для пальчиков и полностью для «купания» ребенка, перекалывание шариков в различные емкости; перекалывать их между пальцами), а также это игры с массажерами для рук, игры с мячами.

На примере данных игр рассмотрим игру «Поймай киску», цель данной игры – стимуляция тактильной чувствительности, повышение уровня внимания и скорости реакции у ребенка. В ходе игры педагог касается мягкой игрушкой (киской) разных частей тела ребенка, а ребенок с закрытыми глазами определяет, где киска. По аналогии для касания можно использовать другие предметы: колючего ежика, мокрую рыбку и др.

Также используются тяжелые одеяла и подушки, массажные коврики, растирание жёсткой мочалкой, развитие мелкой моторики, работа с материалами разной фактуры и плотности. Данные средства и приемы можно использовать как в условиях общеобразовательной организации, так и родителям в домашних условиях, чтобы комплексно подходить к преодолению нарушений ребенка [2, С. 14].

Все вышеперечисленные игры просты в своем изготовлении и применении при работе с ребенком раннего возраста. Эти игры легко может изготовить и провести как специалист, работающий с ребенком, так и родитель данного ребенка. Но, безусловно, важным условием является цель, для чего игра должна создаваться, также следует учитывать возможности ребенка, и какие задачи следует решить с помощью той или иной игры.

Для развития речевой функции ребенка также используются различные дидактические пособия и сенсорные материалы. Для каждого возраста существует ведущая деятельность, в процессе которой и происходит развитие личности ребенка. Для ребёнка раннего возраста такой ведущей деятельностью является игра и в первую очередь разнообразные дидактические игры, способствующие обогащению чувственного и игрового опыта малышей. В каждой группе образовательного учреждения существует многообразие дидактических игр. В дошкольной педагогике дидактические игры всегда считались основным средством сенсорного воспитания.

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является игровым методом обучения детей дошкольного возраста, формой обучения, самостоятельной игровой деятельностью и средством разностороннего воспитания личности ребенка [4, С. 33].

Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогом в целях обучения и воспитания детей. При работе с дидактическими пособиями и сенсорными материалами ребенок осуществляет ряд мыслительных операций. В этот момент дети описывают предме-

ты, группируют их по различным свойствам и признакам, угадывают предметы, их назначение, могут определить действия по их описанию. Во время игры ребенок, взаимодействуя с педагогом и окружающими объектами, находит и подбирает правильный ответ к вопросам и заданиям, мыслит, строит свои догадки, проводит сравнительный анализ предмета, определяя цвет, размер, форму и фактуру предмета. Делая выводы по проделанной работе, ребенок использует уже полученные знания и опыт. При этом педагог отмечает проявление у детей в процессе игры с дидактическими материалами сообразительности, самостоятельности при решении разного рода задач, способности к волевому усилию при достижении поставленной педагогом определенной образовательной цели. Перед детьми ставятся разного рода задачи, для решения которых необходимо использовать определенные умственные способности, умение слышать и следовать правилам игры, преодолевать различные сложности и трудности, которые встречаются на пути к достижению освоения сенсорных эталонов.

С детьми раннего возраста с целью формирование сенсорных эталонов можно порекомендовать дидактические игры на соотнесение предметов по форме, цвету, величине, сортировке игрушек и картинок по заданному признаку, игры по типу «Волшебный мешочек», «Сенсорные мешочки», «Тактильные дорожки», «Найди похожий», «Какой предмет лишний» и т.д. Эти игры позволяют в интересной и доступной форме познакомить малышей с сенсорным материалом, особенностью предметов, стимулировать речь, познавательную и игровую активность.

Рассмотрим более подробно игры на формирование сенсорных эталонов на примере игры «Волшебный мешочек». Целью игры является – развитие мелкой моторики, зрительно – моторной координации; различение предметов по форме, цвету и материалу. В ходе игры взрослый предлагает ребенку посмотреть, что находится в волшебном мешочке. И вариантов этой игры может быть несколько: взрослый сам достает, то что находится в мешочке, дает ребенку, задача ребенка – назвать что это, описать этот предмет; другой вариант заключается в том, что ребенок опускает ручку в мешок, трогает там вещи, называет, что трогает и т.д. Вариантов этой игры может быть большое количество, это будет зависеть от цели игры, цели коррекционного занятия, возможностей ребенка. Тот же смысл будет и в играх «Сенсорные мешочки», «Найди похожий», «Какой предмет лишний» и т.д.

Все вышеперечисленные игры ребенку дают целый поток самых разнообразных по силе и направлению ощущений. В связи с этим, нервная система стимулируется, сенсорное развитие и восприятие улучшается. Положительная динамика в развитии речи ребенка происходит в сочетании с традиционными

методами развития речи. Дидактические игры и пособия используются в развитии у детей сенсорной культуры, развивают сенсорные способности детей, также они выступают и как средство всестороннего воспитания личности ребёнка [2, С. 13].

Так как дидактические игры разнообразны по своему содержанию, игровому материалу и игровым действиям, они помогают найти индивидуальный подход к каждому ребёнку, обеспечивая его всестороннее развитие.

Дидактические игры, несомненно, развивают речь детей: с их помощью активный и пассивный словарь пополняются и активизируются, звуко-

произношение формируется правильно, связная речь активно развивается, формируется умение правильно выражать свои мысли. Развитие мышления и речи в процессе игр осуществляется в неразрывной связи. Если педагог четко и ясно себе представляет, решение каких задач может быть осуществимо в процессе проведения дидактических игр и занятий, в чем особенности организации этих занятий на ступени раннего развития ребенка, то тогда не нужно сомневаться в том, что дидактические игры и занятия дадут хороший результат. Занятия должны создавать у детей хорошее настроение и установку на позитив.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айрес, Э.Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э.Дж. Айрес. – Москва, 2009. – 272 с. – URL: <https://bookree.org/reader?file=1347744> (дата обращения 10.12.2019). – Текст: электронный.
2. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет : кн. для воспитателя дет. сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилогина, Н.Б. Венгер ; под ред. Л. А. Венгера. – Москва : Просвещение, 1988. – 144 с. – URL: <https://sheba.spb.ru/za/vospit-sensor-1988.htm> (дата обращения: 12.12.2019). – Текст: электронный.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва, 2008. – 144 с. – URL: <https://avidreaders.ru/read-book/myshlenie-i-rech.html> (дата обращения: 12.12.2019). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. – Текст: электронный.
4. Глебова, И.Ю. Особенности руководства дидактическими играми дошкольников / И.Ю. Глебова. – Текст: электронный // Теория и практика образования в современном мире : материалы IV междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург : Заневская площадь, 2014. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4691/> (дата обращения: 06.10.2020).
5. Теория и практика образования в современном мире : материалы VI Междунар. науч. конф., г. Санкт-Петербург, дек. 2014 г. / под общ. ред. Г.А. Кайновой, Е.И. Осяниной. – Санкт-Петербург : Заневская площадь, 2014. – 167 с. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007896559> (дата обращения: 12.12.2019). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Ajres Je.Dzh. Rebjonok i sensornaja integracija. Ponimanie skrytyh problem razvitija [Elektronnyi resurs] [Child and sensory integration. Understanding the hidden problems of development]. Moscow, 2009. 272 p. URL: <https://bookree.org/reader?file=1347744> (Accessed 10.12.2019). (In Russ.).
2. Venger L.A., Piljugina Je.G., Venger N.B. Vospitanie sensornoj kultury rebenka ot rozhdenija do 6 let: kn. dlja vospitatelja det. sada [Elektronnyi resurs] [Education of the child's sensory culture from birth to 6 years]. In L. A. Vengera (ed.). Moscow: Prosveshhenie, 1988. 144 p. URL: <https://sheba.spb.ru/za/vospit-sensor-1988.htm> (Accessed 12.12.2019).
3. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech' [Elektronnyi resurs] [Thinking and speaking]. Moscow, 2008. 144 p. URL: <https://avidreaders.ru/read-book/myshlenie-i-rech.html> (Accessed 12.12.2019).
4. Glebova I.Ju. Osobennosti rukovodstva didakticheskimi igrami doskol'nikov []. *Teorija i praktika obrazovanija v sovremennom mire: materialy IV mezhdunar. nauch. konf.* [Elektronnyi resurs] [Features of the guidance of didactic games for preschoolers]. Sankt-Peterburg: Zanevskaja ploshhad', 2014. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4691/> (Accessed 06.10.2020).
5. In G.A. Kajnovoj (eds.) *Teorija i praktika obrazovanija v sovremennom mire: materialy VI Mezhdunar. nauch. konf., g. Sankt-Peterburg, dek. 2014 g.* [Elektronnyi resurs] [Theory and practice of education in the modern world]. Sankt-Peterburg: Zanevskaja ploshhad', 2014. 167 p. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007896559> (Accessed 12.12.2019).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.Н. Васева, обучающаяся 3 курса по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия», ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, Россия, e-mail: Katyavaseva36@icloud.com, ORCID: 0000-0001-8497-2189.

Д.М. Кузнецова, обучающаяся 3 курса по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия», ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, Россия, e-mail: dariam1khallovna@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-9529-7120.

Н.А. Ржанова, обучающаяся 3 курса по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия», ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, Россия, e-mail: rzhan.nat@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-2889-3803.

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ:

О.И. Герасимова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, Россия, e-mail: kostocka1021@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3844-0020.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.N. Vaseva, 3rd year student, the direction 44.03.03 "Special (defectological) education, profile "Speech Therapy", Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia, e-mail: Katyavaseva36@icloud.com, ORCID: 0000-0001-8497-2189.

D.M. Kuznetsova, 3rd year student, the direction 44.03.03 "Special (defectological) education, profile "Speech Therapy", Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia, e-mail: dariam1khallovna@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-9529-7120.

N.A. Rzhanova, 3rd year student, the direction 44.03.03 "Special (defectological) education, profile "Speech Therapy", Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia, e-mail: rzhana.nat@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-2889-3803.

SCIENTIFIC DIRECTOR:

O.I. Gerasimova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Communication Technologies, Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia, e-mail: kostocka1021@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3844-0020.

УДК 373.035.3

**Людмила Николаевна Вахрушева,
Екатерина Алексеевна Крохина**
г. Киров

Развитие представлений о строительных профессиях у старших дошкольников в процессе проекта

В статье рассматривается эффективность использования проектной деятельности в социальном развитии детей 6-7 лет, необходимость развития представлений о строительных профессиях для осуществления ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста. Ведущими методами исследования проблемы являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме и педагогический эксперимент, состоящий из трех последовательных этапов. Исходя из поэтапной работы исследования, основными результатами статьи стало раскрытие представлений детей о строительных профессиях; характеристика проектной деятельности как способа развития у детей 6-7 лет представлений о строительных профессиях; представление проекта «Кирпичик к кирпичику», определение его эффективности в рамках социального развития детей. Именно проектная деятельность была применена в качестве метода развития представлений о строительных профессиях у детей 6-7 лет.

Ключевые слова: социальное развитие, ранняя профориентация, проектная деятельность, старший дошкольный возраст, строительные профессии.

**Lyudmila Nikolaevna Vakhrusheva,
Ekaterina Alekseevna Krokhina**
Kirov

The development of the ideas about the building and construction professions in older preschoolers in the process project

The article considers the effectiveness of using project activities in the social development of children aged 6-7 years, the necessity to develop the ideas about the building and construction professions for the implementation of early career guidance for older preschool children. The leading methods of studying the problem are the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on this problem and the pedagogical experiment, which consists of three consecutive stages. Based on the step-by-step work of the study, the main results of the article were the disclosure of children's ideas about construction professions; characteristics project activity as a way of developing ideas about construction professions in children aged 6-7 years; presentation of the project "Brick to brick", determining its effectiveness within the social development of children. It was project activity that was used as a method of developing ideas about the building and construction professions in 6-7 years aged children.

Keywords: social development, early career guidance, project activities, senior preschool age, building and construction professions.

Проектная деятельность в дошкольном образовательном учреждении, по мнению Е.В. Ворониной, – это групповой, а также общеорганизованный процесс работы педагога, детей и родителей [4]. Реализация проекта выражается в комплексе теоретического исследования актуальной проблемы и практико-ориентированных способов и методов работы с целью достижения итогов

деятельности участниками проекта. Решение поставленной проблемы должно обязательно быть в виде практического и материального продукта деятельности, актуального для последующего развития детей в разнообразных видах их деятельности. Вопросами организации проектной деятельности дошкольников занимались Н. Васильева [2], Н.Е. Веракса [3], Л.С. Киселева [7], Л.В. Михайло-

ва-Свирская [8] и др. Успешность реализации всех методических мероприятий в рамках проекта по развитию представлений о строительных профессиях зависит от многих факторов, среди которых подробно нами были рассмотрены условия психолого-педагогического процесса. Опираясь на труды педагогов и методистов, в той или иной мере исследовавших проблему развития представлений о профессиях взрослых, мы выделили данные условия развития представлений дошкольников о людях строительных профессий в процессе проекта:

- при работе с детьми дошкольного возраста по знакомству с людьми строительных профессий обязательно осуществляется мотивация достижений, прежде всего, в игровой деятельности;
- большое внимание уделяется предметно-развивающей среде группы дошкольного учреждения: муляжи строительных инструментов (рулетка, молоток, отвертка, уровень, ключи, каска и др.), строительная одежда, детские тематические плакаты и т.д.;
- формируются определенные представления о труде людей строительных профессий, и на этой основе воспитываются чувства уважения к труду взрослых, понимание важности этих профессий;
- организуются встречи и беседы с представителями строительных профессий, так как психологической особенностью дошкольников является подражание;
- в рамках занятий проводятся беседы с детьми дошкольного возраста об особенностях этих профессий, организуются игровые образовательные ситуации и сюжетно-ролевые игры.

Степень участия детей в проектной деятельности находится в зависимости от возрастных особенностей детей. В старшем дошкольном возрасте воспитанники активно принимают участие во всех этапах работы над проектом, в том числе в разработке и реализации идеи, плана работы, мероприятий в рамках осуществления развития представлений о строительных профессиях и т.д. Благодаря охвату многих видов деятельности в процессе реализации проекта, дети смогут детально рассмотреть профессиональные действия и орудия труда людей строительных профессий в рамках выполнения заданий, получить новую информацию от педагога, представителей данных профессий или сверстников. Как указывает Е.С. Евдокимова, выбор проектной деятельности в качестве основополагающего метода активного обучения и развития дошкольников обуславливается достижением установленных задач: развитие интереса к миру взрослых, формирование у детей представлений о разнообразных современных профессиях, значимости профессиональной деятельности взрослых [5].

Представления о строительных профессиях, с точки зрения Е.А. Алябевой, дают возможность дошкольникам глубже и системно постигнуть мир

профессий взрослых, позволяют гордиться итогами труда работников разнообразных профессий [1]. Вопросами развития у детей дошкольного возраста представлений о строительных профессиях занимались Н.Н. Захаров [6], А.А. Нестерова [9], Т.А. Шорыгина [11] и др. При ознакомлении воспитанников 6-7 лет с трудом людей строительных профессий ставится следующая цель: дать представления о конкретных профессиях по схеме: название профессии – место работы – условия труда – инструменты для работы – выполняемые трудовые операции – результат труда. Развитие представлений о строительных профессиях у старших дошкольников дает возможность расширить область знакомых профессий, ознакомление с которыми представляет значимость на раннюю профориентацию детей; повышается уважительное отношение к строительным профессиям и т.д.

Выделенные нами методические условия развития представлений дошкольников о людях строительных профессий, послужили ориентиром в опытно-экспериментальной работе. Экспериментальное исследование уровня развития представлений о строительных профессиях у детей 6-7 лет проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Для выявления эффективности развития представлений о строительных профессиях у детей 6-7 лет нами был разработан и реализован проект «Кирпичик к кирпичику» по развитию представлений о строительных профессиях у детей 6-7 лет и определена его результативность. Образовательной целью данного проекта выступала потребность расширить представления детей подготовительной группы о строительных профессиях. Работа по реализации проекта осуществлялась в организованной и совместной деятельности.

На подготовительном этапе проекта «Кирпичик к кирпичику» нами было организовано изучение литературы на тему проекта и подбор необходимых дидактических материалов для обогащения предметно-развивающей среды для полного погружения детей в тему проекта. Для введения детей в тему проекта нами были созданы педагогические условия для самостоятельного принятия детьми дошкольниками решения о необходимости реализации проекта: вводная беседа про стройку нового детского сада в городе и заострение внимания на необычную технику и орудия труда без детального объяснения, так как одним из главных условий развития детей по ФГОС ДО является инициативность, самостоятельность дошкольников и принятия детей как полноценных участников образовательного процесса. Можно сделать вывод, что при организации и реализации успешных педагогических условий и предварительной работы, дети самостоятельно выходят на необходимую педагогом тему проекта.

Следующим основным этапом проекта было проведение разнообразных НОД, игр, бесед по теме

проекта в соответствии с перспективным планом реализации проекта «Кирпичик к кирпичику». Начальным пунктом на первой неделе реализации проекта, в рамках которой упор был сделан на социально-познавательном развитии детей, стало обогащение предметно-развивающей среды группы для полного погружения детей в тему проекта на протяжении месяца. На данном этапе была оказана информационная и наглядная помощь родителей в подборе и предоставлении дидактических материалов. Знакомство детей со строительными профессиями началось с общего введения детей в мир профессий, а именно – с прочтения стихотворения В.В. Маяковского «Кем быть». После прочтения стихотворения с воспитанниками проведена беседа по содержанию произведения. Данное чтение стихотворения плавно перешло в беседу на тему «Кем я хочу стать», в которой дети высказывали свои предположения и мечты о том, кем они хотят стать в будущем и почему. Следующим пунктом плана реализации проекта являлась НОД по социальному развитию детей на тему «Все работы хороши», в рамках которой у дошкольников закрепились представления о понятии «профессия», а также произошел синтез разнообразных видов профессий и выделение строительных профессий. В свободное время детей была организована дидактическая игра-лото «Строительные профессии», в результате которой проведена работа с детьми по развитию представлений об орудиях труда некоторых конкретных профессий, детям необходимо было распределить орудия труда по строительным профессиям. Для закрепления полученных представлений на данной неделе о строительных профессиях была организована экскурсия на стройку нового учебного дошкольного учреждения города с последующим наблюдением за процессом работы, орудиями труда и техникой, результатом работы представителей конкретных строительных профессий. После прогулки во время возвращения в детский сад, дети активно высказывали свои впечатления об экскурсии, задавали уточняющие вопросы и делились своим ранним опытом наблюдением за строителями.

Вторая неделя реализации проекта «Кирпичик к кирпичику», в процессе которой упор был сделан на речевое развитие детей, началась с беседы «Какие строительные профессии я знаю» для развития представлений о конкретных строительных профессиях. Следующим пунктом реализации среднесрочного проекта является проведение сюжетно-ролевой игры «Строители» с элементами конструирования из конструктора разного размера и их разного материала. Далее была проведена познавательная беседа на тему «День строителя». Работа по развитию речи в рамках темы проекта продолжилась в процессе чтения пословиц и поговорок о труде взрослых и о профессиях: дети познакомились с некоторыми пословицами и поговорками по теме и была организована работа по объяснению их

смысла и важности использования этих основ в жизни. Тематическая неделя реализации проекта закончилась рассматриванием дошкольниками картинок, связанных со строительными профессиями и составлением описательных рассказов по ним для обогащения словаря по теме проекта и развития представлений о процессе труда строительных профессий. Дети были использованы профессиональные термины строительных орудий труда, трудовых действий и самих профессий.

Третья неделя реализации проекта, в рамках которой больше внимания было уделено результату труда строительных профессий – постройкам, а именно, разнообразным домам, началась со знакомства детей с двумя художественными произведениями: В. Данько «Кто построил дом» и С. Баруздин «Строим дом». Далее была проведена НОД по познавательному развитию детей на тему «Дома бывают разные...», содержание которой служила информация про разнообразные виды домов, построенные людьми именно строительных профессий. Основным пунктом реализации проекта на данной неделе послужило конструирование детьми на тему «Мы построим новый дом», в рамках которого детьми самостоятельно организовывался процесс конструирования из выбранного ими материала. Остаток тематической недели был посвящен организации первого этапа работы над общей стенгазетой группы «Строительные профессии»: совместно с детьми согласовывалось информационное содержание работы, расположение основных объектов и было задано домашнее задание на выходные – вместе с родителями подобрать информацию про интересующие конкретные строительные профессии и изложить на бумаге.

На заключительном этапе реализации проекта, в течение которой упор был сделан на художественно-эстетическом развитии детей, была продолжена и завершена работа над общей стенгазетой «Строительные профессии». Следующим шагом реализации заключительного этапа проекта послужила организация НОД по художественно-эстетическому развитию детей «Дом мечты»: была проведена беседа про строительную профессию – архитектор, затем дети нарисовали дома своей мечты, которые были оформлены для общей выставки. Заключительная неделя реализации проекта «Кирпичик к кирпичику» завершилась подведением итогов и анализом совместной деятельности педагогов, родителей и детей подготовительной группы. Также дети представили все продукты проекта на общей выставке для других детей, педагогов, администрации ДОУ и родителей: рисунки «Дом мечты», поделки домов из бросового материала и стенгазета «Строительные профессии». Данные продукты возможно использовать для самостоятельной познавательной и игровой деятельности дошкольников, представления данных результатов труда в рамках мастер-класса для

старшей или средней групп ДОУ, участия в городских и областных конкурсах.

Данные, полученные с помощью разработанной нами методики на основе методики Г.А. Урунтаевой и Т.И. Гризик «Представления о труде взрослых», позволили определить обобщен-

ные показатели и критерии динамики уровня развития представлений дошкольников о людях строительных профессий [10]. На основе показателей может быть выделено три уровня оценки представлений детей о строительных профессиях: высокий, средний, низкий (см. табл.1).

Таблица 1

Показатели и критерии динамики уровня развития представлений дошкольников о людях строительных профессий

| № п/п | Критерии | Показатели критериев | | |
|-------|---|--|---|--|
| | | Высокий | Средний | Низкий |
| 1. | Наличие представлений о строительных профессиях | Знает не менее 5 строительных профессий. Знает, что такое профессия. Понимает особенности строительных профессий, может объяснить различие этих профессий от других. Совершает правильный выбор орудий труда строительных профессий без помощи взрослого: выбирает инструменты работника строительной сферы. Сопровождает свои действия объяснениями. | Знает 3-4 строительных профессии. Знает, что такое профессия. Понимает, что есть строительные профессии, но не может объяснить различие этих профессий от других. Составляет недостаточно аргументированные ответы. Ребенок затрудняется в выборе орудий труда работника строительной сферы. Выполнил субтест, но с помощью взрослого. Не сопровождает свои действия объяснением. | Знает менее 3 строительных профессий. Не до конца понимает, что такое профессия. Не понимает, чем строительные профессии отличаются от других. Составляет неструктурированные и неаргументированные ответы. Ребенок не смог полностью выполнить субтест на определение орудий труда строительных профессий, обращался за помощью ко взрослому. Не сопровождает свои действия объяснением. |
| 2. | Правильность рассказывания небольшого текста по выбранной профессии (какая это профессия, какие орудия труда использует человек, какие трудовые действия совершает человек конкретной строительной профессии) | Самостоятельно описывает картинку со строительной профессией без наводящих вопросов. Ребенок имеет осознанные представления о труде выбранной профессии: какими орудиями труда пользуется работник, что он делает, что является результатом трудовых действий конкретной строительной профессии) | Ребенок может описать картинку с изображенной строительной профессией при помощи наводящих вопросов. Ребенок имеет неточные представления о труде выбранной профессии: знает некоторые основные орудия труда, не точно определяет функции трудовой деятельности, не понимает конкретные трудовые действия профессии. | Ребенок не может рассказать о строительной профессии на картинке. Ребенок не имеет представлений о выбранной профессии, не знает орудия труда и функции представителя конкретной строительной профессии. |
| 3. | Правильность отгадывания загаданной профессии по описанию (ребенку предлагается узнать строительную профессию по описанию действий работника, орудия труда, особенностей профессии педагогом). | Самостоятельно отгадывает загаданную профессию педагогом по описанию. Не требуются наводящие вопросы для помощи. После ответа дополняет информацию по заданной профессии. | Ребенок отгадывает загаданную профессию по ее описанию, но с использованием наводящих вопросов и подсказок со стороны педагога. После ответа не дополняет рассказ педагога другой информацией о заданной профессии. | Не может узнать по описанию загаданную педагогом строительную профессию даже после наводящих вопросов и подсказок. Не дополняет рассказ педагогом о профессии после оглашения названия профессии. |

По результатам диагностики динамики уровня развития представлений дошкольников о людях строительных профессий, мы сделали вывод о том, что динамика уровня развития имеет достаточно сильно выраженный характер. Для большего доказательства эффективности работы мы использовали математическую обработку полученных данных. С целью определения динамики сформированности представлений о строительных профессиях у детей 6–7 лет в экспериментальной

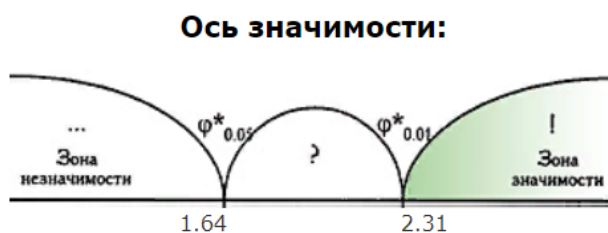
и контрольной группах на контрольном этапе эксперимента мы использовали расчет критерия Фишера (см. табл.2).

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости (Рис.1). H_0 отвергается. Анализ полученных в ходе контрольного этапа эксперимента результатов показал положительную динамику в процессе развития представлений о строительных профессиях у детей экспериментальной группы.

Таблица 2

Расчет критерия Фишера на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

| Группы | «Есть эффект»: задача решена | «Нет эффекта»: задача не решена | Суммы |
|--------------------------|---------------------------------|------------------------------------|-----------|
| | Количество испытуемых | Количество испытуемых | |
| Контрольная группа | 13 (65%) | 7 (35%) | 20 (100%) |
| Экспериментальная группа | 19 (95%) | 1 (5%) | 20 (100%) |



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.58$

Рис. 1. Результат эффективности работы по развитию представлений о строительных профессиях у детей 6-7 лет по расчету критерия Фишера

Результаты исследования дали возможность увидеть динамику развития у детей 6–7 лет представлений о строительных профессиях в процессе проекта. Было выявлено, что дети, с которыми проводилась работа, показали хороший результат. Таким образом, результаты контрольного эксперимента доказали, что формирующий эксперимент эффективен.

Результатом нашего проекта стало развитие представлений о строительных профессиях у дошкольников в ходе практико-ориентированной деятельности. Такой социально-творческий проект как «Кирпичик к кирпичику» позволяет обогащать представления детей о профессиях в разнообразных видах деятельности, у детей закрепляются:

- представления о строительных профессиях (крановщик, каменщик, кровельщик, плотник, маляр, монтажник и др.)
- навыки поисково-исследовательской деятельности;
- навыки ранней профориентации;
- умение доводить начатое дело до конца и др.

Ввиду вышеперечисленного, можно говорить о результативности реализации метода проектов в обогащении представлений о строительных профессиях у детей 6–7 лет, основанного на их интересах и потребностях, при активном участии детей в решении поставленных целей и задач на всех этапах реализации проекта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алябьева, Е.А. Поиграем в профессии. Занятия, игры и беседы с детьми 5–7 лет / Е.А. Алябьева. – Москва : ТЦ Сфера, 2014. – 120 с. – Текст : непосредственный.
2. Васильева, Н. Проектная деятельность: участвуем вместе / Н. Васильева. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 10. – С. 8.

3. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – Москва : Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с. – Текст : непосредственный.
4. Воронина, Е.В. Проектный метод в дошкольном образовании / Е. В. Воронина. – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы II междунар. науч. конф., 12 дек., 2012 г. – Москва : Буки-Веди, 2012. – С. 71-73.
5. Евдокимова, Е.С. Технология проектирования в ДОУ / Е.С. Евдокимова. – Москва : ТЦ Сфера, 2006. – 64 с. – Текст : непосредственный.
6. Захаров, Н.Н. Профессиональная ориентация дошкольников / Н.Н. Захаров. – Москва : Просвещение, 2006. – 192 с. – Текст : непосредственный.
7. Киселева, Л.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения : пособие для руководителей и практ. работников ДОУ / Л.С. Киселева. – Москва : АРКТИ, 2010. – 94 с. – Текст : непосредственный.
8. Михайлова-Свирская, Л.В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста : пособие для педагогов ДОО / Л.В. Михайлова-Свирская. – Москва : Просвещение, 2015. – 128 с. – Текст : непосредственный.
9. Нестерова, А.А. Ранняя профориентация как направление социокультурного развития дошкольников / А.А. Нестерова. – Текст : непосредственный // Современные технологии в дошкольном образовании: реалии и перспективы : материалы межрегион. науч.-практ. конф., 6 октября, 2015 г. – Ульяновск, 2015. – С. 110-113.
10. Урунтаева, Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника : практикум для сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Академия, 1997. – 94 с. – Текст : непосредственный.
11. Шорыгина, Т.А. Профессии. Какие они? : кн. для воспитателей, гувернеров и родителей / Т.А. Шорыгина. – Москва : ТЦ Сфера, 2017. – 104 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Aljab'eva E.A. Poigraem v professii. Zanjatija, igry i besedy s det'mi 5-7 let [Let's play the profession. Classes, games and conversations with 5-7 years old children]. Moscow: TC Sfera, 2014. 120 p.
2. Vasil'eva N. Proektnaja dejatel'nost': uchastvuem vmeste [Project activity: we participate together]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 2011, no. 10, pp. 8.
3. Veraksa N.E., Veraksa A.N. Proektnaja dejatel'nost' doshkol'nikov: ucheb. posobie dlja studentov ped. vuzov [Project activity of preschoolers]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2008. 112 p.
4. Voronina E.V. Proektnyj metod v doshkol'nom obrazovanii [Project method in preschool education]. *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy II mezhdunar. nauch. konf., 12 dek., 2012 g. [Teaching skills]*. Moscow: Buki-Vedi, 2012, pp. 71-73.
5. Evdokimova E.S. Tehnologija proektirovanija v DOU [Design technology in a preschool educational institution]. Moscow: TC Sfera, 2006. 64 p.
6. Zaharov N.N. Professional'naja orientacija doshkol'nikov [Professional orientation of preschoolers]. Moskva: Prosveshhenie, 2006. 192 p.
7. Kiseleva L.S. Proektnyj metod v dejatel'nosti doshkol'nogo uchrezhdenija: posobie dlja rukovoditelej i prakt. rabotnikov DOU [The project method in the activities of a preschool institution: a guide for managers and practitioners. workers of preschool educational institutions]. Moscow: ARKTI, 2010. 94 p.
8. Mihajlova-Svirskaja L.V. Individualizacija obrazovanija detej doshkol'nogo vozrasta: posobie dlja pedagogov DOO [Individualization of education of preschool children]. Moscow: Prosveshhenie, 2015. 128 p.
9. Nesterova A.A. Rannijaja proforientacija kak napravlenie sociokul'turnogo razvitija doshkol'nikov [Early career guidance as a direction of socio-cultural development of preschoolers]. *Sovremennye tehnologii v doshkol'nom obrazovanii: realii i perspektivy: materialy mezhtregion. nauch.-prakt. konf., 6 oktjabrja, 2015 g. [Modern technologies in preschool education: realities and prospects]*. Ul'janovsk, 2015, pp. 110-113.
10. Uruntaeva G.A. Diagnostika psihologicheskikh osobennostej doshkol'nika: praktikum dlja sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Diagnostics of the psychological characteristics of a preschooler]. Moscow: Akademija, 1997. 94 p.
11. Shorygina T.A. Professii. Kakie oni?: kn. dlja vospitatelej, guvernerov i roditelej [Professions. What are they?]. Moscow: TC Sfera, 2017. 104 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.Н. Вахрушева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий 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.

Е.А. Крохина, студент 5 курса факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: kutu-in@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9681-353X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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.

E.A. Krokhina, 5th year undergraduate student of faculty of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: kutu-in@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9681-353X.

Екатерина Евгеньевна Герасименко
г. Донецк, ДНР

Особенности коммуникативной методики преподавания иностранных языков

В статье рассматривается современный подход к задаче изучения иностранного языка в контексте теоретической и практической деятельности людей. Предпринята попытка отразить предпосылки возникновения новой методики преподавания иностранного языка. Рассматриваются приемы педагогической техники, в основе которых лежат следующие принципы: использования иностранного языка с первых уроков, открытость деятельности, наличие обратной связи, акцент на содержании высказывания, а не на форме, минимальное вмешательство со стороны преподавателя. Анализируются базовые принципы нового метода, их практическое применение, эффективность. Раскрывается суть метода, которая заключается в вовлечении обучающегося в реальную ситуацию общения, в которой он неизбежно будет мотивирован применять навыки владения иностранным языком. Выделяются и описываются особенности применения новых методов на практике, указывается, что коммуникативный метод является одним из самых прогрессивных и популярных в современной педагогике.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, грамматическая компетентность, навык, коммуникация.

Ekaterina Evgenievna Gerasimenko
Donetsk, DPR

Creation of an emotionally positive background as one of the conditions for the formation of students' research independence

The article examines a modern approach to the problem of learning a foreign language in the context of theoretical and practical activities of people. An attempt has been made to reflect the prerequisites for the emergence of a new methodology for teaching a foreign language. The methods of pedagogical technique are considered, which are based on the following principles: the use of a foreign language from the first lessons, openness of activity, the presence of feedback, an emphasis on the content of the statement, and not on the form, minimal intervention from the teacher. The basic principles of the new method, their practical application and effectiveness are analyzed. The essence of the method is revealed, which consists in involving the student in a real communication situation, in which he will inevitably be motivated to apply the skills of knowing a foreign language. The features of the application of new methods in practice are highlighted and described, it is indicated that the communicative method is one of the most progressive and popular in modern pedagogy.

Keywords: communicative competence, grammatical competence, skill, communication.

Студенты стали чётко осознавать, что в современном мире знание иностранного языка считается нормой для успешных, целеустремлённых и амбициозных людей. Нередко работодатели настаивают на том, чтобы их сотрудники могли свободно изъясняться на иностранном языке, считая это необходимым условием для построения карьеры.

Постоянно растущая потребность в умении правильно и свободно общаться на иностранном языке привела к огромному спросу на квалифицированных преподавателей, способных обеспечить потенциальному студенту эффективную методику обучения иностранному языку [3, С. 188-191].

Как правило, студенты сами сознательно ставят перед собой сложные задачи, они хотят говорить грамотно, т.е. приобрести такое качество как *assurasy*, ведь это основной навык, поскольку языковой барьер чаще всего развивается от того, что человек боится допустить ошибку в разговоре. Также они хотят научиться говорить бегло, т.е. приобрести *fluency* – быстроту формулирования мысли и правильность её оформления. Классические схемы обучения иностранному языку нередко доказывали свою несостоятельность, поэтому в 1970-х появилась новая методика, названная коммуникативной. Предпосылкой к возникновению этой методики стала неэффективность классического подхода к изучению

иностранного языка, в котором базовым навыком считалось приобретение грамматической компетенции, т.е. умения правильно составлять предложения из нужных частей речи, используя при этом правильные видовременные формы. Практика навыка грамматической компетенции, в основном, применялась на материале учебных пособий, где на одной странице были правила, а на другой – многочисленные тексты с однообразными заданиями: чтение, перевод, пересказ. Единицей анализа и закрепления навыка всегда было предложение. Однако в современных реалиях невозможно овладеть навыком беглой речи, отдавая приоритет исключительно грамматической компетенции. Построение конструктивного общения – это прерогатива применения навыка коммуникативной компетенции.

Термин "*communicative competence*" (лат. *competentia*, от *competo* – добиваюсь, соответствую, подхожу) введён американским антропологом Д. Хаймсом [1, С. 130-132], считавшим, что высказыванию присущи свои правила, усвоение которых обеспечивает способность пользоваться языком в процессе коммуникации.

По мнению профессора Д.С. Ричардса, коммуникативная компетенция подразумевает [4, С. 52]:

– знание и умение применять язык для различных целей и функций;

– понимание того, как можно разнообразить практическое применение языковых конструкций, в зависимости от обстановки и аудитории;

– способность понимать и плодотворно работать с любым текстом; также умение отражать свои мысли в письменной форме.

Пионером в области коммуникативной методики принято считать лингвиста Д. Уилкинса, который впервые обратил внимание на то, какие понятия язык выражает, и какие коммуникативные функции люди выполняют с его помощью, а именно:

- инициировать и вступать в контакт;
- вести полноценную беседу;
- кратко и точно выражать свои мысли;
- слышать и понимать собеседника.

Основным требованием для эффективного изучения иностранного языка считается вовлечение студента в реальную ситуацию общения, в которой успешное достижение коммуникативной цели также важно, как и правильность грамматических конструкций [5, С. 48].

Таким образом, всевозможные ролевые игры, имитации реальных ситуаций, становятся одним из самых популярных приёмов в коммуникативной методике. Тем не менее, для достижения максимальной эффективности, необходимым условием остаётся личное желание студента общаться. То есть, у него должна быть определённая цель, например:

- разъяснить свою позицию;
- высказать свою точку зрения;
- купить билет;
- сделать заказ;
- спросить адрес, и т.д.

При этом студент должен сконцентрироваться, в большей степени, на содержании своего высказывания, а не ограничиваться отдельно взятой грамматической формой.

Всячески приветствуется использование разнообразных языковых форм. Преподавателю рекомендуется не вмешиваться, поскольку раздаточные материалы, используемые в этом задании, не предполагают обязательное применение какой-либо конкретной грамматической формы.

Основным стимулом к достижению цели коммуникации, как уже было сказано ранее, является желание заполнить информационный пробел. Для достижения этой цели студенту, в свою очередь, придётся приложить определённые усилия. При этом не стоит забывать и о том, что коммуникативная методика нередко подвергалась критике: ради достижения быстроты высказывания, студент пренебрегает правилами грамматики. А так как вмешательство преподавателя в процесс общения минимально и нежелательно, то прогресс у студента может наблюдаться исключительно в плане расширения запаса активной лексики [2, С. 83-89].

С момента своего возникновения в 1970-х годах, коммуникативная методика прошла несколько этапов: на начальном этапе создавался учебный план и разрабатывался подход по формированию коммуникативной компетенции. Целевая же установка на коммуникативную компетенцию сместила традиционный акцент: с грамматической компетенции – на функциональное использование языка. В речевых ситуациях, в качестве основы обучения, коммуникативный подход нашёл своё отражение в различных видах деятельности:

- организованная работа в группах;
- работа с определёнными заданиями;
- моделирование разнородных ситуаций с целью преодоления языкового барьера.

На данный момент, коммуникативная методика преподавания иностранного языка представляет собой систему базовых принципов, которые можно видоизменять в соответствии с потребностями каждого студента, тем самым обеспечивая высокую эффективность и результативность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бочарникова, М.А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде / М.А. Бочарникова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2009. – № 8. – С. 130-132. – URL: <https://moluch.ru/archive/8/566/> (дата обращения: 11.03.2020).
2. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4.
3. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с. – Текст : непосредственный.
4. Jack, C. Richards. Communicative Language teaching today / Jack C. Richards. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 112 p. – Text : direct.
5. Harmer, Jeremy. The Practice of English Language Teaching / Jeremy Harmer. – England : Pearson Longman, 2007. – 448 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Bocharnikova M.A. Ponjatie «kommunikativnaja kompetencija» i ego stanovlenie v nauchnoj srede [Elektronnyj resurs] [The concept of “communicative competence” and its formation in the scientific environment]. *Molodoj uchenyj [Young Scientist]*, 2009, no. 8, pp. 130-132. URL: <https://moluch.ru/archive/8/566/> (Accessed 11.03.2020).

2. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. *Sovremennye konceptual'nye principy kommunikativnogo obuchenija inostrannym jazykam* [Modern conceptual principles of communicative teaching of foreign languages]. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign Languages at School], 2000, no. 4.
3. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obuchenija inozazychnomu govoreniju* [Communicative method of teaching foreign language speaking]. Moscow: Prosveshhenie, 1991. 223 p.
4. Jack C. Richards. *Communicative Language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 112 p.
5. Harmer Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Longman, 2007. 448 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

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

УДК 37.016:811

**Артем Викторович Дубаков,
Елизавета Владиславовна Кузьменкина
г. Шадринск**

**Организация дистанционного обучения иностранному языку в условиях
общеобразовательной школы**

Статья посвящена организации дистанционного обучения иностранному языку в общеобразовательной школе. Дистанционное обучение сегодня, с одной стороны, рассматривается в качестве инновационного педагогического направления, с другой является определенным вызовом для педагогического сообщества, детей и родителей. Знание ресурсов для организации дистанционного обучения иностранному языку, позволяет сделать его более эффективным и прийти к более высоким результатам. Авторы раскрывают характеристики дистанционного обучения, обозначают его возможности, достоинства и недостатки, анализируют ресурсы, которые могут быть полезными в организации дистанционного обучения иностранному языку на различных возрастных этапах в условиях школы. В качестве средства организации дистанционного обучения используются интерактивные упражнения, которые создаются онлайн и характеризуются совокупностью анимационных, графических, звуковых и текстовых эффектов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, ресурсы для дистанционного обучения иностранному языку, интерактивные упражнения.

**Artem Victorovich Dubakov,
Elizaveta Vladislavovna Kuzmenkina
Shadrinsk**

Organization of foreign language distance learning at comprehensive school

The article is devoted to the organization of foreign language distance learning at comprehensive school. Distance learning today, on the one hand, is regarded as an innovative pedagogical approach, on the other hand, it is a certain challenge for the pedagogical community, children and parents. The knowledge of resources for foreign language distance learning organization allows to make it more effective and achieve higher results. The authors reveal the characteristics of a distance learning, identify its functions, advantages and disadvantages, analyze the resources that can be useful in foreign language distance learning organization at different age stages of comprehensive school. As a tool of distance learning organization, interactive exercises are used, which are created online and characterized by a combination of animation, graphics, sound and text effects.

Keywords: distance learning, resources for foreign language distance learning, interactive exercises.

Введение

На сегодняшний день важность изучения иностранных языков не вызывает сомнения. Иностранный язык является ключевым средством межкультурного взаимодействия. Тем не менее, несмотря на всю очевидную значимость владения иностранными языками, далеко не каждый выпускник школы знает изучаемый язык на достаточном уровне. В данном контексте учитель должен создать условия, способствующие результативному изучению иностранного языка. Вызовы последнего времени позволили сделать вывод, что необходимость изучения

различных аспектов *дистанционного обучения* очевидна. У большинства учителей организация и проведение дистанционных занятий вызвали самые разнообразные трудности. Помимо отсутствия базовых знаний о характерных особенностях дистанционного обучения, многие затруднения были связаны с отсутствием осведомленности о ресурсах, которые могли бы использоваться в процессе его организации. В рамках статьи мы остановимся как на раскрытии существенных характеристик дистанционного обучения иностранному языку, так и анализе ресурсов, необходимых для его организации.

Материалы и методы

С целью теоретического осмысления проблемы нами были изучены работы Т.В. Кожевниковой, А.М. Курбанова, М.А. Пастушковой, С.А. Кобцевой, А.Е. Саловатовой и др. [2; 3; 4; 5]. Для подтверждения валидности выдвинутых положений, мы остановились на апробации ресурсов для дистанционного обучения по иностранному языку в рамках педагогической практики. В ходе данной апробации было задействовано 50 обучающихся и два учителя иностранного языка школы №2 г. Шадринска Курганской области. В качестве методов исследования были использованы теоретический анализ, опрос, включенное наблюдение, обобщение полученных результатов.

Для выявления трудностей, возникающих в процессе организации дистанционного обучения, мы остановились на опросе учителей иностранного языка. Полученные данные позволили сделать вывод, что имеющиеся трудности можно систематизировать следующим образом: а) трудности технического характера, б) недостаточный уровень информационно-коммуникационной компетенции участников образовательного процесса, в) отсутствие опыта в организации дистанционных занятий по иностранному языку, г) отсутствие осведомленности в ресурсах для дистанционного обучения.

Трудности технического характера и недостаточный уровень информационно-коммуникационной компетенции связаны с отсутствием знаний о средствах организации дистанционного обучения, умений пользоваться данными средствами, интегрировать их в процесс обучения иностранному языку. Несмотря на тот факт, что дистанционное обучение достаточно интенсивно использовалось до начала пандемии, преобладающая часть учителей не проводили занятия таким образом и не знали о ресурсах, которые необходимы для дистанционного обучения.

Результаты

А.М. Курбанов определяет дистанционное обучение в качестве формы обучения, при которой взаимодействие учителя и обучающихся, и обучающихся между собой осуществляется именно на расстоянии и отражает присущие процессу обучения структурные компоненты (цель, содержание, методы, средства обучения, организационные формы и др.), которые реализуются при помощи специальных Интернет-средств или другими средствами, подразумевающими интерактивность [3]. Дистанционное обучение может быть организовано в тех местах, где по разным причинам отсутствуют возможности для очного обучения, например удаленное географическое местоположение, погодные условия и др. Кроме того, дистанционное обучение все больше применяется в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

Отметим, что на сегодняшний день существует несколько интерактивных платформ, ре-

ализующих дистанционное обучение (*Coursera, Российская электронная школа, Московская электронная школа и др.*). Перечень подобных платформ постоянно расширяется. Основным положительным моментом дистанционного обучения является предоставление равных возможностей для каждого. Не важно, где проживают обучающиеся, при наличии доступа к сети Интернет, они могут стать участниками обучения, которое организовано, в том числе, ведущими образовательными центрами и известными педагогами [1, С.57].

А.Е. Саловатова, выделяя преимущества дистанционного обучения, обозначает следующие: 1) возможность преподавания в более широкой аудитории; возможность учесть потребности тех обучающихся, кто в силу определенных причин не может получать образование в образовательном учреждении; 2) возможность учиться у приглашенных известных специалистов, что очень часто невозможно при обычной форме обучения; 3) возможность общаться со студентами из различных социокультурных, экономических или научных сфер; 4) снижение затрат при дистанционном обучении по причине перехода с бумажных на электронные информационные носители и т.д. [5].

Тем не менее, несмотря на обозначенные достоинства, никакой другой формат не может заменить очное обучение, предполагающее непосредственное взаимодействие учителя и обучающихся, «живое слово» учителя. Дистанционное обучение может использоваться в качестве дополнительного и заменить очное обучение только в непредвиденных и чрезвычайных ситуациях. Дистанционное обучение более предпочтительно для определенных возрастных этапов, оно предназначено для обучающихся с высоким уровнем мотивации. Также отметим, что учителя иностранного языка не всегда могут адаптировать уже готовые дистанционные уроки, им нужно проектировать собственные. Здесь необходимо знать, какие ресурсы можно использовать для организации дистанционных занятий.

В проектировании дистанционных уроков учителям помогают интерактивные упражнения. Данные упражнения создаются онлайн или при помощи специальных программ. Интерактивные упражнения характеризуются объединенным использованием графики, звуковых и анимационных эффектов. Интерактивные упражнения полифункциональны, обладают инновационностью и возможностью использования как на реальном уроке, так и в дистанционном формате. Интерактивные упражнения позволяют осуществить предъявление языкового материала, многократную отработку языковых явлений, могут использоваться в различных режимах работы (фронтальный, индивидуальный, групповой). Интерактивные упражнения дают возможность экономить время, так проверка заданий осуществляется автоматически, даже несложные в техническом отношении

упражнения могут использоваться учителем для большего количества учащихся. Интерактивные упражнения являются основой дистанционного обучения иностранному языку. Благодаря эффектам графики и анимации интерактивные упражнения позволяют учителю акцентировать внимание на наиболее важных моментах в изучении языка. Однако, несмотря на все перечисленные возможности, использование интерактивных упражнений имеет и некоторые недостатки.

В ходе исследования мы остановились на анализе Интернет-порталов, которые дают возможность создавать и использовать готовые интерактивные упражнения по иностранному языку. К наиболее популярным и действенным относятся:

1. LearningApps (<https://learningapps.org>);
2. Wordwall (<https://wordwall.net>);
3. Liveworksheets (<https://www.liveworksheets.com>);
4. Quizlet (<https://quizlet.com>);

5. <https://www.gamestolearnenglish.com> [1]. Остановимся на данных сайтах и их возможностях более подробно.

1. *LearningApps.org* (<https://learningapps.org>) [4]. Является наиболее популярным ресурсом среди учителей иностранного языка. Даже не обладая высоким уровнем информационно-коммуникационной компетенции, на портале можно быстро создать упражнения в следующих форматах: 1) классификация, 2) нахождение пары, 3) хронологическая линейка, простой порядок, 4) ввод текста, 5) сортировка картинок, 6) викторина с выбором правильного ответа, 7) заполнение пропусков, 8) аудио (видео) контент и др. На сайте существует возможность создания интерактивных игр, такие как: 1) «Кто хочет стать миллионером», 2) «Парочки», 3) «Скачки», 4) «Слова из букв» и др. Кроме того, существует возможность создания интерактивных классов и координации процесса обучения онлайн.



Рис. 1. Пример авторского упражнения на тему “Demonstrative pronouns”, созданного на сайте <https://learningapps.org/display?v=p796bbm1n20>.

2. *Wordwall.net* (<https://wordwall.net>). Является относительно новым приложением по сравнению с обозначенным выше. Позволяет создавать функциональные компьютерные продукты, которые могут использоваться в обучении различным видам речевой деятельности и аспектам речи.

Также здесь можно создавать и использовать упражнения, ориентированные на формирование и развитие навыков говорения. Графические и анимационные эффекты, простота создания делают упражнения более популярными среди учителей иностранного языка.

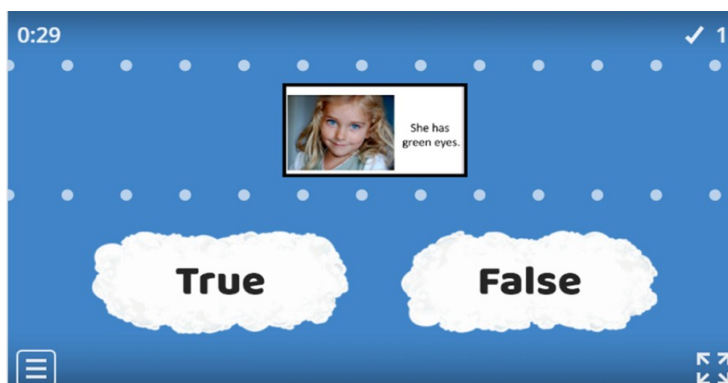


Рис. 2. Пример авторского упражнения на тему “Appearance”, созданного на сайте <https://wordwall.net/ru/resource/4878435>

3. *Liveworksheets* (<https://www.liveworksheets.com>). Сайт для создания интерактивных дидактических разработок. Здесь учитель может изготовить интерактивные упражнения на основе текстового, аудио (видео) материала. Данные упражнения удобны в использовании, вызывают интерес обу-

чающихся, которые могут самостоятельно выполнить задания и быстро проверить их или посредством специальной формы отослать результаты учителю. На сайте представлена обширная коллекция интерактивных разработок.

Types of medicine

Fill in the blanks with the words in the word bank.



Рис. 3. Пример интерактивного упражнения с сайта Liveworksheets (<https://www.liveworksheets.com/ro1374350ln>)

4. *Quizlet* (<https://quizlet.com>). Известное приложение, позволяющее создавать интерактивные карточки для работы с лексическим материалом. Позволяет эффективно закреплять ранее изученные лексические единицы. Каждая карточка явля-

ется озвученной, что позволяет обращать внимание на фонетический аспект речи. Многие учителя создают в Quizlet марафоны, интерактивные онлайн классы, занятия.



Рис. 4. Пример интерактивных карточек, созданных на сайте <https://quizlet.com>

5. *Games to learn English* (<https://www.gamestoearnenglish.com>). На данном сайте учитель не может создавать интерактивные упражнения, тем не менее здесь имеется достаточное количество лингводидактических игр, классифицированных согласно наиболее распространенным темам для изучения и уровням сложности. Игры будут полезны для младших школьников в контексте дистанционного обучения.

В рамках апробации интерактивных упражнений в рамках дистанционного обучения нами были задействованы все обозначенные сайты, созданы авторские упражнения по изучаемым темам конкретных УМК. Проведенная работа показала, что представленные ресурсы во многом облегчают организацию дистанционного обучения иностранному языку в условиях общеобразовательной школы. Интерактивные упражнения можно инте-

гировать в контекст дистанционного урока и использовать в обучении различным аспектам языка, на любом этапе дистанционного урока. Кроме того, затруднений не представляет и их техническое создание – на каждом сайте даны подробные ин-

струкции, благодаря которым можно создать интерактивное упражнение в короткие сроки. Интерактивные упражнения делают урок более увлекательным, экономичным, позволяют организовать работу в различных режимах.

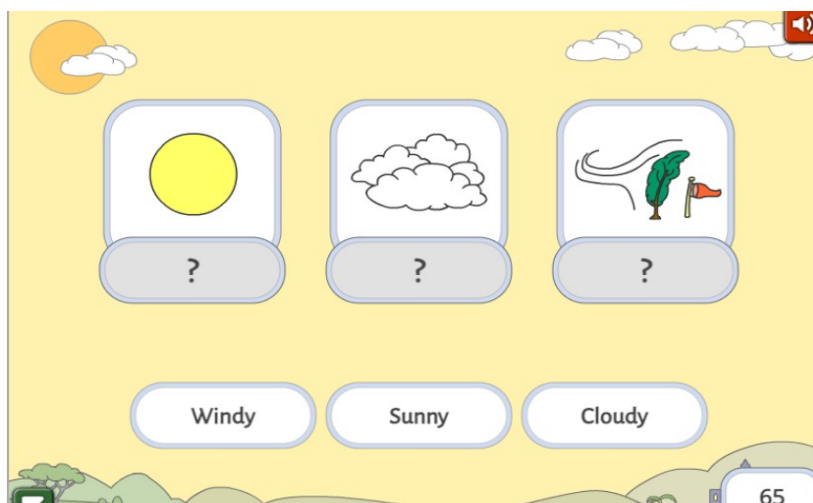


Рис. 5. Пример онлайн-игры на тему “Weather” на сайте <https://www.gamestolearnenglish.com>

Заключение. В качестве вывода отметим, что проанализированные ресурсы могут использоваться для организации дистанционного обучения иностранному языку в условиях школы. Здесь учитель самостоятельно создает или использует готовые интерактивные упражнения, которые применяются в обучении. Интерактивные упраж-

нения обладают комплексными возможностями в обучении иностранному языку в дистанционном формате. Дальнейшая работа может быть направлена на создание комплекса интерактивных упражнений на конкретном сайте, ранжированных по видам речевой деятельности и речевым аспектам, разработку языковых марафонов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дубаков, А.В. Анализ ресурсов для организации дистанционного обучения иностранному языку / А.В. Дубаков, Е.В. Кузьменкина. – Текст : непосредственный // Инновационные теории и практика в современном российском образовательном пространстве : материалы II Всерос. науч.-практ. конф., 30 нояб. 2020 г. – Чебоксары : Экспертно-методический центр, 2020. – С. 56-59.
2. Кожевникова, Т.В. Взаимодействие в дистанционном обучении иностранным языкам / Т.В. Кожевникова. – Текст : непосредственный // Обучение иностранному языку как коммуникативному взаимодействию. – Москва, 1999. – С. 105–110.
3. Курбонов, А.М. Роль дистанционного обучения иностранным языкам / А.М. Курбонов. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 8. – С. 969-971.
4. Пастушкова, М.А. Использование мобильного приложения Learning Apps для формирования грамматических навыков учащихся / М.А. Пастушкова, С.А. Кобцева. –Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – С. 206-209.
5. Саловатова, А.Е. Роль технологий дистанционного обучения в преподавании иностранного языка / А.Е. Саловатова. – Текст : непосредственный // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2003. – № 7. – С. 162-164.

REFERENCES

1. Dubakov, A.V., Kuz'menkina E.V. Analiz resursov dlja organizacii distancionnogo obuchenija inostrannomu jazyku [Analysis of resources for the organization of distance learning a foreign language]. *Innovacionnye teorii i praktika v sovremenom rossijskom obrazovatel'nom prostranstve: materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf.*, 30 nojab. 2020 g. [Innovative theories and practice in the modern Russian educational space]. Cheboksary: Jekspertno-metodicheskij centr, 2020, pp. 56-59.
2. Kozhevnikova T.V. Vzaimodejstvie v distancionnom obuchenii inostrannym jazykam [Interaction in distance learning foreign languages]. *Obuchenie inostrannomu jazyku kak kommunikativnomu vzaimodejstvuju* [Teaching a foreign language as a communicative interaction]. Moscow, 1999, pp. 105–110.
3. Kurbonov A.M. Rol' distancionnogo obuchenija inostrannym jazykam [The role of distance learning in foreign languages]. *Molodoj uchenyj* [Young Scientist], 2015, no. 8, pp. 969-971.
4. Pastushkova M.A., Kobceva S.A. Ispol'zovanie mobil'nogo prilozhenija Learning Apps dlja formirovanija grammaticheskikh navykov uchashhihsja [Using Learning Apps to Build Students' Grammar Skills]. *Problemy sovremennoego pedagogicheskogo obrazovanija* [Problems of modern pedagogical education], 2020, no. 66-4, pp. 206-209.

5. Salovatova A.E. Rol' tehnologij distancionnogo obuchenija v prepodavanii inostrannogo jazyka [The role of distance learning technologies in teaching a foreign language]. *Nauchno-tehnicheskij vestnik informacionnyh tehnologij, mehaniki i optiki* [Scientific and Technical Journal of Information Technologied, Mechanics and Optics], 2003, no. 7, pp. 162-164.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

Е.В. Кузьменкина, студентка гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: liza-kuzmenkina@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4582-2107.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

E.V. Kuzmenkina, Student of Humanitarian Institute, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: liza-kuzmenkina@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4582-2107.

УДК 378

Наталья Михайловна Жданова
г. Шадринск

Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию естественнонаучной грамотности учащихся на уроках окружающего мира

В своей статье автор рассматривает ключевые моменты подготовки студентов к формированию естественнонаучной грамотности на уроках окружающего мира. Раскрывает актуальность исследуемого вопроса, опираясь на нормативно-правовые документы и Международную программу оценки образовательных достижений учащихся. Выделяет компетенции естественнонаучно грамотного младшего школьника и подчеркивает, что эффективность процесса становления естественнонаучной грамотности учащихся напрямую зависит от уровня подготовленности будущих учителей начальных классов. Автор подробно останавливается на структурных компонентах подготовки студентов к реализации данного направления образовательного процесса: мотивационную, когнитивную и деятельностную. Проведенное исследование в рамках написания данной статьи, позволило утверждать о недостаточном уровне подготовленности студентов к формированию естественнонаучной грамотности у младших школьников. Решение проблемы, автор видит в усилении подготовки будущих учителей начальных классов в рамках дисциплины по выбору, реализуемой на выпускном курсе. По мнению автора, с целью углубленного изучения методических основ исследуемого феномена необходимо использовать различные формы и методы преподавания. В статье рассмотрены подробно некоторые из них: семинар-дискуссия, пресс-конференция, метод Дельфи, мозговой штурм, комментированное чтение первоисточников и т.д. Автор отмечает, что с помощью разнообразных форм и методов у студентов закладываются знания методического и теоретического плана, формируется интерес к выбранной профессии.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, младшие школьники, подготовка студентов, семинар-дискуссия, пресс-конференция, метод Дельфи, мозговой штурм, комментированное чтение первоисточников, коллоквиум.

Natalia Mikhailovna Zhdanova
Shadrinsk

Future primary school teachers' preparation for the formation of students' natural science literacy in Science classes

In this article, the author examines the key points of preparing students for the formation of natural science literacy in Science lessons. The author reveals the urgency of the research based on the regulatory documents and the International Program for Assessing Students' Educational Achievements. The author highlights the competences of a student's natural science literacy and emphasizes that the effectiveness of the process of students' natural science literacy developing directly depends on the level of training of future primary school teachers. The author dwells on the structural components of preparing students for the implementation of this direction to the educational process: motivational, cognitive and activity-based. The research has shown that the level of students' readiness for the formation of natural science literacy in primary school students is insufficient. The solution of the problem is in strengthening the training of future students within the elective discipline in the final year. According to the author, in order to in-depth study of the methodological foundations of the studied phenomenon, it is necessary to use various forms and methods of teaching. The article discusses in detail some of them: seminar-discussion, press conference, Delphi method, brainstorming, commented reading of primary sources, etc. The author notes that with the help of various forms and methods, students acquire knowledge of the methodological and theoretical plan, form an interest in the chosen profession.

Keywords: natural science literacy, junior students, future teachers' preparation, seminar-discussion, press conference, Delphi method, brainstorming, commented reading of primary sources, colloquium.

Изменения, происходящие в обществе, накладывают отпечаток на содержание школьных предметов. В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) большое внимание уделяется преподаванию предмета окружающий мир. Данная дисциплина вошла в перечень курсов, определенных Рособранзором для осуществления независимой оценочной процедуры, с целью объективного оценивания качества обучения в начальной школе. Одним из критериев оценивания выступает уровень сформированности естественнонаучной грамотности младших школьников.

Согласно Международной программе оценки образовательных достижений учащихся PISA естественнонаучная грамотность занимает третью позицию в рейтинге основных составляющих функциональной грамотности. В данном документе под естественнонаучной грамотностью понимается способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественными науками, и готовность интересоваться естественнонаучными идеями [4].

Естественнонаучно грамотный младший школьник обладает следующими компетенциями: умеет наблюдать за явлениями природы и интерпретировать их; проводить элементарные исследования и опыты, описывать их и формулировать выводы. Эффективность процесса становления естественнонаучной грамотности учащихся напрямую зависит от уровня подготовленности будущих учителей начальных классов. Подготовка студентов к реализации данного направления включает следующие виды готовности: мотивационную, когнитивную и деятельностную [1].

Мотивационная готовность будущих учителей начальных классов к формированию естественнонаучной грамотности младших школьников на уроках окружающего мира предполагает наличие внутренних и внешних мотивов осуществления образовательной деятельности. А.К. Маркова подразделяет мотивы обучающихся на следующие группы:

- 1) познавательные, предполагают мотивацию непосредственно учебной деятельности, проявляются в интересе к учебному материалу;
- 2) социальные мотивы (долг, ответственность, стремление быть полезным окружающим, гордость за выбранную профессию);
- 3) моральные мотивы [2].

Данный вид готовности студентов к формированию естественнонаучной грамотности младших школьников включает формирование социально-профессиональной позиции будущих учителей, их положительных личностных мотивов к овладению профессиональными компетенциями. Рассматриваемый процесс будет носить эффективный характер при комплексном использовании

различных активных и интерактивных методов и форм преподавания, создании психологически комфортной среды в вузе.

Когнитивная составляющая готовности включает знания:

1) философской направленности (знания основных категорий, методологических подходов, законов развития природы и общества, духовного начала существования человека, философских основ воспитания);

2) общенаучные знания (теоретические основания системности; теория деятельности и управления социальными системами);

3) конкретно-научные - включают знания психологических и индивидуальных особенностей детей, принципов обучения и воспитания, основных положений организации педагогической деятельности, педагогических теорий;

4) знание методики и технологий реализации педагогического процесса.

Деятельностный компонент готовности студентов к формированию естественнонаучной грамотности младших школьников включает практические навыки выбора форм, методов и средств реализации образовательного процесса.

С целью определения основных подходов подготовки студентов к формированию естественнонаучной грамотности младших школьников, нами проведен констатирующий этап опытно-поисковой работы. В ходе, которой были использованы методы: наблюдение, метод экспертных оценок, тестирование. Исследованием были охвачены студенты выпускных курсов направления подготовки «Начальное образование».

На начальном этапе первоочередной задачей является определение уровней и критериев сформированности готовности студентов к формированию естественнонаучной грамотности у учащихся начальных классов. В педагогической литературе «критерий» рассматривается как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценки к.-л. явления» [3].

Категория «критерий» определяется через совокупность показателей, отражающих качественную и количественную характеристику сформированности исследуемого феномена. Рассматривая готовность будущих учителей к формированию естественнонаучной грамотности, как многомерное явление необходимо разработать комплекс показателей критериев.

В качестве критерия определяющего уровень сформированности готовности студентов к формированию естественнонаучной грамотности у учащихся начальных классов по мотивационному компоненту выступает интерес будущих учителей начальных классов к реализации данного направления образовательного процесса, степень их нравственно-психологической готовности, мотивы

вов. Анализ результатов исследования позволяет нам утверждать, что:

- 1) наиболее распространенными являются моральные мотивы – 43,2 %;
- 2) познавательные мотивы – 37,5 %;
- 3) профессионально-педагогические мотивы – 19,3 %

Критериальная характеристика когнитивного компонента готовности студентов к формированию естественнонаучной грамотности младших школьников предполагает наличие и объем знаний психолого-педагогического и методического характера, составляющих основу общих и профессиональных компетенций педагога. На основе анализа проведенного тестирования нами были выявлены следующие результаты:

- 1) высокий уровень готовности, характеризующийся полным и осмысленным владением психолого-педагогических, методических и специальных знаний в исследуемой области показали 42,3 % студентов;
- 2) средний уровень показали 39,5% студентов (владение не достаточно полными знаниями);
- 3) 19,2% студентов показали низкий уровень теоретической подготовки к формированию естественнонаучной грамотности у младших школьников на уроках окружающего мира.

Деятельностный компонент исследуемого феномена предполагает наличие у будущих учителей начальных классов определенных умений и навыков реализации на уроках окружающего мира процесса формирования естественнонаучной грамотности младших школьников. Показателями в данном случае выступают умения и навыки реализации профессиональных задач в новых условиях. Использование метода экспертных оценок в ходе педагогической практики и педагогической интернауты предполагает заполнение студентами карт самодиагностики и самоанализа. Данный метод позволяет осуществить мониторинг уровня подготовки будущих учителей к формированию естественнонаучной грамотности младших школьников на уроках окружающего мира. Проанализировав диагностические карты, мы получили следующие результаты: высокий уровень выявлен у 39,4% студентов, средний уровень – 40,5% и низкий – 20,1% обучающихся. Анализ результатов опытно-поисковой работы, позволил нам сделать вывод, о недостаточном уровне подготовленности студентов к формированию естественнонаучной грамотности у младших школьников. Решение проблемы, мы видим в усилении подготовки будущих учителей начальных классов в рамках дисциплины по выбору, реализуемой на 4 курсе.

На наш взгляд, необходимо использовать различные формы и методы преподавания, с целью углубленного изучения методических основ исследуемого феномена. Рассмотрим более подробно некоторые из них.

Семинар-дискуссия позволяет создать условия, способствующие овладению навыками и умениями применения знаний теоретического характера. Студенты моделируют решение педагогических задач в новых условиях. Участие в дискуссии способствует проявлению креативности профессионального мышления, формированию познавательной мотивации категориального аппарата естествознания, выработке навыков оперирования естественнонаучными представлениями и понятиями. Основной формой организации учебной деятельности в процессе семинара-дискуссии является коллективное обсуждение определенного вопроса или проблемы. Участники активно включаются в общение-диалог, проявляя ораторские способности. В ходе дискуссии студенты учатся вести полемику, правильно формулировать свои мысли, высказывать и отстаивать их. Развивают умение слушать и слышать друг друга. Эффективность данной формы обучения зависит от соблюдения все методических рекомендаций по ее организации. Необходимо выбрать «действующих лиц»: докладчика, содокладчика, оппонента, эксперта, «провокатора», ассистента. Каждый из них выполняет свою функцию. Докладчик делает сообщение, в ходе которого высказывает свою (или групповую) точку зрения, определенные позиции, научное обоснование. Содокладчик вносит коррективы, в виде статистических сведений, интересных фактов, выстраивает аргументированную траекторию. Оппонент приводит контраргументы и оспаривает точку зрения докладчика. Эксперт анализирует аргументы и контраргументы, проверяет их достоверность. «Провокатор» задает вопросы, порождающие дискуссию. Функция ассистента заключается в обеспечении идеальными (схемы, условные обозначения, произведения искусства) и материальными (книги, рисунки, атласы, карты, мультимедийные презентации) средствами проведения дискуссии. Целесообразно проводить семинар-дискуссию при рассмотрении сложных, с методической точки зрения, тем (например: «Формирование естественнонаучных понятий у младших школьников»). Данная форма способствует изучению сложного явления или процесса, с различных сторон, предполагая альтернативные ответы, ценным является обмен информацией между участниками, студенты учатся видеть многомерное представление об обсуждаемом вопросе. Сотрудничество позволяет вовлечь всех студентов группы в дискуссию, с целью достижения поставленных целей.

Изучение темы «Педагогические технологии, позволяющие формировать естественнонаучную грамотность младших школьников на уроках окружающего мира» можно провести в форме пресс-конференция. За две недели до занятия необходимо распределить доклады, с которыми выступят студенты, выбрать ведущего пресс-конференции,

«представителей СМИ». Продумать и подготовить микрофоны, бейджики, максимально приблизить обстановку «конференц-зала» (расстановка столов и стульев, наличие кафедры для докладчиков). Выступающие более углубленно изучают материал, а «журналисты» ищут материал, на основе которого они составляют «каверзные вопросы».

С целью более детального изучения теоретического материала, можно использовать комментированное чтение первоисточников Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, которые подчеркивают большую роль естественнонаучных знаний в формировании детского мировоззрения и становлении личности учащихся начальных классов. Комментированное чтение может выступать и как элемент семинарского занятия, сочетаться с различными методами активного чтения (ИНСЕРТ, заполнение таблиц «З-У-Х» и т.д.).

В ходе семинарских занятий, использование метода Дельфи, наряду с мозговым штурмом позволяет развить будущим учителям аналитические способности, критическое усвоение информации, ее отбор, умение доносить свою точку зрения до слушателей, данные качества необходимы будущим учителям при формировании у детей естественнонаучной грамотности на уроках окружающего мира.

Таким образом, с помощью разнообразных форм и методов у студентов закладываются знания методического и теоретического плана, формируется интерес к выбранной профессии. Принимая активное участие в различных формах работы, студенты углубляют и систематизируют свои знания в области формирования естественнонаучной грамотности у младших школьников, пополняют свою методическую копилку.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллина, О.А. Педагогическая практика студентов : учеб. пособие для пед. ин-тов / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1989. – 173 с. : ил. – Текст : непосредственный.
2. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова [и др.]. – Москва : Просвещение, 1990. – 192 с. – Текст : непосредственный.
3. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – URL: <https://rus-pedagog-dict.slovaronline.com> (дата обращения: 19.02.2021). – Текст : электронный.
4. PISA (международная программа по оценке образовательных достижений учащихся). – URL: <https://fioco.ru/pisa> (дата обращения: 20.02.2021). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Abdullina O.A. Pedagogicheskaja praktika studentov: ucheb. posobie dlja ped. in-tov [Students' pedagogical practice]. Moscow: Prosveshhenie, 1989. 173 p.
2. Markova A.K., et al. Formirovanie motivacii uchenija [The formation of learning motivation]. Moscow: Prosveshhenie, 1990. 192 p.
3. Mizherikov V.A. (eds.) Slovar'-spravochnik po pedagogike [Elektronnyi resurs] [Dictionary of Pedagogy]. URL: <https://rus-pedagog-dict.slovaronline.com> (Accessed 19.02.2021).
4. PISA (mezhdunarodnaja programma po ocenke obrazovatel'nyh dostizhenij uchashhihsja) [Elektronnyi resurs] [PISA (program of international student assessment)]. URL: <https://fioco.ru/pisa> (Accessed 20.02.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

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

УДК 376.37

**Наталья Николаевна Кайгородцева,
Наталья Николаевна Шешукова**
г. Киров

Особенности фразовой речи у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями

В настоящее время проблема проявления речевого дисонтогенеза у детей с легкими интеллектуальными нарушениями является актуальной в коррекционно-педагогических исследованиях. Данная статья посвящена проблеме особенностей фразовой речи у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями. Для выявления особенностей фразовой речи у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями проводился эксперимент по разработанной авторами статьи методике. В ходе исследования применялись такие методы как беседа, эксперимент,

методы обработки полученных данных (количественный, качественный). В статье освещается понятие фразовая речь, подробно рассмотрен онтогенез формирования фразовой речи, описана диагностическая методика проведения констатирующего эксперимента. Проанализированы результаты эксперимента исследования фразовой речи у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями. На основе данных результатов эксперимента авторами выделены особенности фразовой речи у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: речь, фразовая речь, легкие интеллектуальные нарушения, дошкольники, логопедическое обследование.

**Natalia Nikolaevna Kaigorodtseva,
Natalia Nikolaevna Sheshukova**
Kirov

Features of phrasal speech in preschool children with mild intellectual disabilities

Currently, the problem of speech dysontogenesis in children with mild intellectual disabilities is urgent in correctional and pedagogical research. This article is devoted to the problem of features of phrasal speech in preschool children with mild intellectual disabilities. To identify the features of phrasal speech in preschool children with mild intellectual disabilities, an experiment was conducted according to the methodology developed by the authors of the article. In the course of the study, such methods as conversation, experiment, methods of processing the obtained data (quantitative, qualitative) were used. The article highlights the concept of phrasal speech, examines in detail the ontogenesis of the formation of phrasal speech, describes the diagnostic method of conducting an ascertaining experiment. The results of an experiment to study phrasal speech in preschool children with mild intellectual disabilities are analyzed. Based on these experimental results, the authors have identified the features of phrasal speech in preschool children with mild intellectual disabilities.

Keywords: speech, phrasal speech, mild intellectual disabilities, preschool children, speech therapy examination.

В настоящее время проблема проявления речевого дисонтогенеза у детей с легкими интеллектуальными нарушениями является актуальной в коррекционно-педагогических исследованиях. Речь, как языковое явление – это, прежде всего, средство коммуникации, в котором важную роль играет фраза. Успешное речевое развитие определяет способность оперировать фразой для выполнения коммуникативной, познавательной, регулятивной функций речи. Овладев речевой фразой, ребенок становится полноправным участником разговора, способным к содержательному выражению собственной мысли. Именно при помощи фразы строится развернутое предложение, которое является средством передачи точного смысла речевого высказывания. Поэтому, для того, чтобы точно выразить смысл высказывания необходимо использовать фразовую речь.

Фразовая речь – это особая и сложная форма коммуникативной деятельности, которая включает в себя смыслообразующее звено, многообразие в употреблении различных частей речи, последовательность и взаимосвязь в предложении, лексико-смысловую последовательность высказывания. А.С. Герасимова представляет фразу как сложную крупную фонетическую единицу, законченную по смыслу, объединенную определяющей ситуацией интонацией и отделенную паузой от других таких же единиц. Т.А. Ладыженская, наоборот, рассматривала фразу как наименьшую самостоятельную единицу речи, которая выступает единицей всего общения в целом [4].

Изучением фразовой речи занимались такие исследователи как М.В. Богданова-Березовского, Б.М. Гриншпуна, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Т.Б. Филичиной, Г.В. Чиркиной и др.

Онтогенез формирования фразовой речи можно проследить в работах А.Н. Гвоздева [2]. Он выделяет три периода формирования фразовой речи.

Первый период – период, в котором предложения состоят из аморфных слов – корней (от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев). Этот период состоит из двух этапов:

1. Этап однословного предложения. На данном этапе ребенок использует только отдельные слова, которые выступают в роли предложения. В речи ребенка присутствует небольшое количество слов, которые он применяет для выражения своих желаний, впечатлений, потребностей. Для того, чтобы уточнить смысл своего высказывания ребенок часто прибегает к жестам и интонации. Первые слова, которые ребенок употребляет в речи, не имеют определенной грамматической формы, то есть представляют собой аморфные слова – корни. В разных предложениях такие слова используются без изменения звукового оформления. Основная часть используемых слов представляет собой существительные, которые обозначают названия лиц, предметов, звукоподражания.

2. Этап предложений из нескольких слов – корней. На этом этапе ребенок объединяет в одном предложении сначала два, затем три слова, то есть в речи появляется фраза. Между словами отсутствует грамматическая связь. Слова связываются только при помощи интонации, общности ситуации, используются в предложениях в одной и той же аморфной и неизменной форме. Существительные в предложениях употребляются в именительном падеже единственного числа. Глаголы представлены в искаженной, неизменной неопределенной форме или в форме второго лица единственного числа повелительного наклонения.

Анализируя детей данного этапа, можно сказать, что ребёнок еще не ставит и не может решить задачу при выборе грамматической формы и употребляет одинаковую форму слова в различных словообразованиях.

Второй период – это период, когда усваиваются грамматические структуры предложения (от 1 года 10 месяцев до 3 лет). Состоит из трёх этапов:

1. На первом этапе формируются первые формы слова. Дети начинают замечать различную связь между словами в предложениях и использовать различные формы одного и того же слова. Речь ребёнка начинает наполняться первыми грамматическими отношениями между словами: согласовываются существительные в именительном падеже единственного числа с глаголами изъявительного наклонения. Но в речи все ещё имеется большое количество аграмматизмов. На этом этапе структура предложения расширяется до 3-4 слов.

2. На втором этапе для выражения связи между словами используются системы флексий. В русском языке словоизменение характеризуется большим разнообразием флексий, которые систематизируются при формообразовании в различные типы склонений имён и спряжений глаголов. Сложности флексийной системы не позволяют ребёнку одновременно усвоить все формы словоизменения. На втором этапе в речи ребёнка встречаются ещё много грамматических неточностей. Одни флексии заменяются другими в пределах одного грамматического значения.

Устная речь в этот период включает в себя некоторые семантически простые предлоги, такие как в, у, с, на. Но их употребление не всегда соответствует языковой норме. Может наблюдаться замена предлогов и смешение окончаний. Усложняется и расширяется структура предложения до 5-8 слов, появляются сложные предложения. Сначала бессоюзные, а затем сложносочинённые предложения с союзами.

3. На третьем этапе происходит усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений. Норма речевого развития характеризуется тем, что предлоги должны усваиваться после усвоения флексий. Для начала речевого развития в детской речи характерно отсутствие предлогов. После того как ребёнок научился использовать флексию, он вводит в эту конструкцию предлог, выражая лексико-грамматическое значение при помощи предлога и флексии. На этом этапе ребёнок уже правильно употребляет простые предлоги и союзы. При употреблении сложных предлогов наблюдаются аграмматизмы. В речи появляются сложносочинённые и сложноподчинённые предложения. Начинают усваиваться служебные слова, многие грамматические формы. Морфологическая система языка ещё не усвоена.

Третий период – в этот период продолжается усвоение морфологической системы (от 3 лет до 7 лет). В данный период времени ребёнок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, может сокращать свободное использование морфологических элементов. Усваиваются правила грамматики. Уровень практического владения языком в этот период является очень высоким. Это позволяет ребёнку в школьном возрасте осознавать грамматические закономерности при изучении русского языка.

Однако, у детей с легкими интеллектуальными нарушениями фразовая речь формируется с запозданием и имеет свои особенности. Все выше указанное и определило цель нашего исследования: выявить особенности фразовой речи у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями.

Для выявления особенностей фразовой речи у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями нами был разработан диагностический комплекс на основе методик В.П. Глухова [3] и Е.Ф. Архиповой [1]. Эксперимент проводился на базе МКДОУ №189 г. Кирова. В эксперименте принимали участие 30 детей в возрасте 4 лет. Диагностический комплекс констатирующего эксперимента включал беседу и 9 заданий, с помощью которых выявлялись особенности фразовой речи детей.

Перед проведением диагностических заданий с детьми проводилась беседа, в ходе которой у 8 детей (27%) наблюдались развернутые ответы на вопросы в форме полного предложения. Фраза была грамматически правильно оформлена. Имела эмоциональную окраску. Дети шли на контакт, охотно общались.

У 16 детей (53%) в ходе беседы не наблюдалось особого интереса к взрослому собеседнику. В ответах дети использовали малоразвернутые или простые шаблонные фразы, не имеющие эмоциональной окраски. В речи наблюдались нарушения согласования в роде, числе, падеже.

У 6 детей (20%) наблюдались односложные ответы. Дети отвечали на вопрос одним словом. В беседе участвовали формально, плохо шли на контакт. В речи присутствовали многочисленные аграмматизмы.

Первое задание направлено на обследование пассивного словаря.

Бедность пассивного словаря проявляется в непонимании предметов таких лексических тем как «Дикие животные», «Мебель», «Одежда», «Посуда».

Из таблицы 1 видно, что 20% детей имеют высокий уровень сформированности пассивного словаря. У детей данной группы наблюдался интерес к выполнению задания. Все предложенные задания дети выполняли самостоятельно. При совершении ошибки сами могли ее исправить.

Таблица 1.

Результаты обследования пассивного словаря у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями

| Уровень развития | Абсолютное значение | % |
|----------------------|---------------------|------|
| Высокий | 6 | 20 % |
| Средний | 11 | 37 % |
| Недостаточный | 9 | 30 % |
| Низкий | 4 | 13 % |
| Задание не выполнено | - | - |

У 37% детей был выявлен средний уровень сформированности пассивного словаря. Испытуемые допускали ошибки в заданиях. Их ответы характеризуются относительной самостоятельностью и обдуманностью. Иногда показывали картинки наугад. Затруднения вызвали в показе картинок по лексической теме «Дикие животные», «Одежда».

30% детей имеют недостаточный уровень сформированности пассивного словаря. Respondенты быстро утрачивали интерес к выполнению задания. Путались в картинках. Затруднения вызвали в показе картинок по лексическим темам «Дикие животные», «Мебель», «Одежда», «Посуда».

13% детей имеют низкий уровень сформированности пассивного словаря. При выполнении заданий дети путались в незнакомых понятиях и быстро теряли интерес. Часто отвлекались и неохотно возвращались к работе. Делали большое количество ошибок и не могли самостоятельно их исправить. Затруднения были в показе картинок по всем представленным лексическим темам.

Таким образом, полученные данные по первому заданию свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности пассивного словаря у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями.

Второе задание направлено на выявление уровня сформированности словаря существительных.

Таблица 2.

Результаты обследования словаря существительных у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями

| Уровень развития | Абсолютное значение | % |
|----------------------|---------------------|------|
| Высокий | 3 | 10 % |
| Средний | 10 | 33 % |
| Недостаточный | 14 | 47 % |
| Низкий | 3 | 13 % |
| Задание не выполнено | - | - |

По результатам второго задания мы видим, что 10% детей имеют высокий уровень сформированности словаря существительных. Дети данной группы назвали почти все представленные предметы.

У 33% детей средний уровень сформированности словаря существительных. У испытуемых наблюдались затруднения в названии некоторых предметов, путались в картинках со сходными предметами.

У 47% дошкольников недостаточный уровень сформированности словаря существительных. Дети путались в названии предметов, не знали названия некоторых предметов.

У 13% детей низкий уровень сформированности словаря существительных. У детей наблюдалось незнание названия предметов, путали картинки со сходными (например, рубашка-свитер), предметы называли только обобщениями, заменяли одно слово на другие (например, яблоко-помидор).

Таким образом, у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями выявлен недостаточный уровень сформированности словаря существительных.

Третье задание обследование глагольного словаря.

Таблица 3.

Результаты обследования глагольного словаря у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями

| Уровень развития | Абсолютное значение | % |
|----------------------|---------------------|------|
| Высокий | 2 | 7 % |
| Средний | 6 | 20 % |
| Недостаточный | 10 | 33 % |
| Низкий | 12 | 40 % |
| Задание не выполнено | - | - |

Из таблицы 3 видно, что 7% детей имеют высокий уровень сформированности глагольного словаря. Дети правильно сказали и показали действия, представленные на картинках.

20% детей имеют средний уровень. Дети допускали ошибки в названиях действий, но самостоятельно исправляли их.

33 % детей имеют недостаточный уровень. Испытуемые данной группы путались в названии действий, заменяли их другими.

У 40% детей выявлен низкий уровень сформированности глагольного словаря. Дети не знают какие действия совершают животные, мальчик, девочка, путаются в показе картинок с различными действиями.

Четвертое задание обследование словаря прилагательных.

Из таблицы 4 видно, что 7% детей имеют высокий уровень сформированности словаря прилагательных. Дети назвали все признаки предметов.

Таблица 4.

Результаты обследования словаря прилагательных у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями

| Уровень развития | Абсолютное значение | % |
|----------------------|---------------------|------|
| Высокий | 2 | 7 % |
| Средний | 3 | 10 % |
| Недостаточный | 9 | 30 % |
| Низкий | 16 | 53 % |
| Задание не выполнено | - | - |

10% детей имеют средний уровень. Дети допускали ошибки в подборе таких признаков как величина, ширина, но самостоятельно могли их исправить.

У 30 % детей выявлен недостаточный уровень. Дети допускали ошибки в подборе таких признаков как цвет, форма, величина, ширина.

У 53% детей низкий уровень сформированности словаря прилагательных. Испытуемые путались в подборе признаков предметов, не могли назвать какой-либо признак. Задание не вызывало интерес у ребенка.

Пятое задание воспроизведение предложений.

Таблица 5.

Результаты воспроизведения предложений дошкольниками с легкими интеллектуальными нарушениями

| Уровень развития | Абсолютное значение | % |
|----------------------|---------------------|------|
| Высокий | 1 | 3 % |
| Средний | 6 | 20 % |
| Недостаточный | 13 | 44 % |
| Низкий | 9 | 30 % |
| Задание не выполнено | 1 | 3 % |

Из таблицы 5 видно, что 3% детей имеют высокий уровень, то есть дети повторили все предложения правильно.

У 20% детей средний уровень, дети повторили все предложения с небольшими ошибками.

У 44% детей недостаточный уровень, дети повторили предложения с помощью педагога.

30% детей имеют низкий уровень, предложения повторялись с помощью педагога, в оформлении предложения наблюдались грамматические ошибки.

3% детей не справились с заданием.

Шестое задание воспроизведение законченного высказывания на уровне фразы.

Таблица 6.

Результаты воспроизведения законченного предложения на уровне фразы у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями

| Уровень развития | Абсолютное значение | % |
|----------------------|---------------------|------|
| Высокий | 1 | 3% |
| Средний | 3 | 10 % |
| Недостаточный | 11 | 37 % |
| Низкий | 15 | 50 % |
| Задание не выполнено | - | - |

Из таблицы 6 видно, что 3% детей имеют высокий уровень, то есть предложение было составлено с использованием всех картинок, высказывание полное, эмоционально окрашено, соответствует грамматическим нормам.

У 10% детей средний уровень, дети составляли высказывание с небольшими ошибками в последовательности слов.

У 37% детей недостаточный уровень, дошкольники затруднялись в ответах, нуждались в частичной помощи, в ответах использовались про-

стые предложения, в фразах имелись грамматические ошибки. Некоторые дошкольники не выражали особого интереса к выполнению задания.

У 50% детей низкий уровень, ответы состояли всего из 1-2 слов, нуждались в постоянной помощи в задавании наводящих вопросов, ответы были шаблонными, имелись грамматические ошибки.

Задание седьмое выявление способности устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами.

Таблица 7.

Результаты способности устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами

| Уровень развития | Абсолютное значение | % |
|----------------------|---------------------|------|
| Высокий | - | - |
| Средний | 1 | 3 % |
| Недостаточный | 10 | 33 % |
| Низкий | 16 | 54 % |
| Задание не выполнено | 3 | 10 % |

Из таблицы 7 видно, что 3% детей имеют средний уровень по умению выстраивать лексико-смысловые отношения между предметами, то есть, в построении фразы имеются отдельные недостатки.

33% имеют детей недостаточный уровень по умению выстраивать лексико-смысловые отношения между предметами. Фраза составлена только

из двух картинок, при оказании помощи дети составили адекватное по содержанию высказывание.

54% детей имеют низкий уровень, то есть, дети не смогли составить фразу – высказывание.

10% детей не справились с заданием.

Восьмое задание поддержание диалога с о взрослым.

Таблица 8.

Результаты задания по поддержанию диалога со взрослым у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями

| Уровень развития | Абсолютное значение | % |
|----------------------|---------------------|------|
| Высокий | - | - |
| Средний | 1 | 3 % |
| Недостаточный | 5 | 17 % |
| Низкий | 18 | 60 % |
| Задание не выполнено | 6 | 20 % |

Из таблицы 8 мы видим, что 3% детей имеют средний уровень, то есть дети поддерживали диалог, но выражали свои мысли короткими предложениями.

У 17% детей недостаточный уровень, испытуемые поддерживали диалог со взрослым, но составляли простые предложения, имелись грамматические ошибки.

У 60% детей низкий уровень, дошкольники неохотно поддерживали диалог, ответы состояли из фраз-шаблонов, имелись грамматические ошибки.

20% детей не справились с заданием.

Девятое задание воспроизведение небольшого текста.

Таблица 9.

Результаты по воспроизведению небольшого текста

| Уровень развития | Абсолютное значение | % |
|----------------------|---------------------|------|
| Высокий | - | - |
| Средний | 1 | 3 % |
| Недостаточный | 4 | 14 % |
| Низкий | 19 | 63 % |
| Задание не выполнено | 6 | 20 % |

Из таблицы 9 видно, что 3% детей имеют средний уровень по воспроизведению небольшого по объему текста, то есть, рассказ составлен с небольшой помощью, фраза соответствует норме.

14% детей имеют недостаточный уровень по воспроизведению небольшого по объему текста.

Предложения были построены в виде простых фраз, имелись грамматические ошибки.

63% детей имеют низкий уровень, то есть, при пересказе текста дети использовали фразы-шаблоны, в фразах имелись грамматические ошибки.

20% детей не справились с заданием.

Таблица 10.

Результаты исследования фразовой речи у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями

| Уровень развития | Абсолютное значение | % |
|------------------|---------------------|------|
| Высокий | 1 | 3% |
| Средний | 2 | 6 % |
| Недостаточный | 8 | 27 % |
| Низкий | 19 | 64 % |

Таким образом, по результатам исследования фразовой речи у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями можно сделать вывод, что у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями низкий уровень сформированности

фразовой речи. Ее основными особенностями является бедность активного словаря (глагольный словарь, словарь прилагательных), в основном фраза представляет собой шаблон из 2 слов, недостаточно сформирован грамматический строй речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста : учеб. пособие / Е.Ф. Архипова. – Москва : АСТ, 2007. – 224 с. – Текст: непосредственный.
2. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2007. – 472 с. – Текст: непосредственный.
3. Глухов, В.П. Формирование связной монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : пособие для логопедов и воспитателей / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : АРКТИ, 2004. – 168 с. – Текст: непосредственный.
4. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной речи : монография / Т.А. Ладыженская. – Москва : Педагогика, 1975. – 256 с. – Текст: непосредственный.

REFERENSES

1. Arhipova, E.F. Logopedicheskaja rabota s det'mi doshkol'nogo vozrasta: ucheb. posobie [Speech therapy work with preschool children]. Moscow: AST, 2007. 224 p.
2. Gvozdev A.N. Voprosy izuchenija detskoj rechi [Questions of children's speech study]. Sankt-Peterburg: Detstvo-Press, 2007. 472 p.
3. Gluhov V.P. Formirovanie svjaznoj monologicheskoj rechi u detej doshkol'nogo vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi: posobie dlja logopedov i vospitatelej [Formation of coherent monologue speech in preschool children with general speech underdevelopment]. Moscow: ARKTI, 2004. 168 p.
4. Ladyzhenskaja T.A. Sistema raboty po razvitiyu svjaznoj rechi: monografija [System of work on the development of coherent speech]. Moscow: Pedagogika, 1975. 256 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Н. Кайгородцева, магистрант 2 курса факультета педагогики и психологии, направление «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедическая работа в системе образования», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: nata.kaygorodtseva@bk.ru, ORCID: 0000-0001-8403-8599.

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:

N.N. Kaigorodtseva, 2nd year master's student of the Faculty of Pedagogy and Psychology, the direction "Special (defectological) education", profile "Speech therapy work in the education system", Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: nata.kaygorodtseva@bk.ru, ORCID: 0000-0001-8403-8599.

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 614.23:579.6:616-076

**Сергей Владимирович Костюкевич,
Надежда Георгиевна Перевозчикова,
Елена Анатольевна Казанская,
Марина Владимировна Соболева,
Анна Александровна Прачёва,
Григорий Александрович Морозов,
Галина Николаевна Россолько**
г. Санкт-Петербург

Формирование практических навыков микроскопирования у обучающихся медицинского вуза

В статье обобщается опыт формирования навыков микроскопирования у студентов 1 курса, обучающихся по специальности «Лечебное дело» на кафедре медицинской биологии Северо-западного государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова. Владение навыками работы с микроскопом является неотъемлемой частью компетенций федерального образовательного стандарта поколения 3++ в области здравоохранения. Вместе с тем, базовые навыки просмотра и анализа микропрепаратов, приобретаемые на кафедре биологии, служат отправной точкой программы непрерывного образования. Эти навыки необходимы, как для обучения на старших курсах, так и в научно-исследовательской работе и практической деятельности врача. С помощью методов наблюдения и анкетирования проанализированы дидактические приемы формирования и оценки у первокурсников навыков микроскопирования. Проведенный авторами анализ показал эффективность применяемой модели трансформации полученных теоретических знаний в практические навыки работы с микроскопом. Определены оптимальные приемы формирования практических навыков микроскопирования как начального звена непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: микроскопирование, практические навыки, компетенции, непрерывное профессиональное образование.

**Sergey Vladimirovich Kostyukevitch,
Nadezhda Georgievna Perevozchikova,
Elena Anatolievna Kazanskaya,
Marina Vladimirovna Soboleva,
Anna Aleksandrovna Pracheva,
Georgiy Aleksandrovich Morozov,
Galina Nikolaevna Rossolko**
St. Petersburg

Formation of practical skills of microscoping in students of a medical university

The article summarizes the experience of developing microscopy skills among 1st year students studying in the specialty "General Medicine" at the Department of Medical Biology of the North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov. Possession of the skills of working with a microscope is an integral part of the formation of competencies of the federal educational standard of generation 3 ++ in the field of healthcare. At the same time, the basic skills of viewing and analyzing micropreparations, acquired during training at the Department of Biology, serve as the starting point for the implementation of the continuing education program. These skills are necessary for both senior education and the research and practice of a doctor. Using the methods of observation and questioning, the didactic methods of formation and assessment of the skills of microscopy in freshmen were analyzed. The analysis carried out by the authors showed the effectiveness of the model used at the department for transforming the obtained theoretical knowledge into practical skills in working with a microscope. The optimal methods of forming practical skills of microscopy as an initial link in continuing professional education have been determined.

Keywords: microscopy, practical skills, competencies, continuing professional education.

Введение

Очередным этапом реформы высшего медицинского образования в России стала актуализация последней редакции Федеральных государственных образовательных стандартов в области здравоохранения и медицинских наук (так называемые ФГОС ВО 3++), главной новацией которых является требование к результатам освоения компетенций с учетом вводимых профессиональных стандартов [1, С. 48]. В связи этим проблема фор-

мирования и оценки результатов освоения компетенций студентами медицинских вузов представляется весьма актуальной [8, С. 124].

Ключевыми общепрофессиональными компетенциями (ОПК), формирование которых предусмотрено у обучающихся на кафедре биологии ФГБОУ ВО Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова, является ОПК-5 и ОПК-9. Содержанием ОПК-5 является «способность применять методы микроскопии для

изучения биологических объектов, определять актуальность целей и задач и практическую значимость исследования, проводить анализ результатов и методического опыта исследования применительно к общей фундаментальной проблеме в избранной области». Формирование ОПК-9 предусматривает «способность к оценке морфофункциональных, физиологических состояний и патологических процессов в организме человека для решения профессиональных задач». Методологической и методической базой медико-биологических исследований, позволяющей комплексно подойти к оценке морфофункциональных изменений в организме, является микроскопирование.

Обзор литературы. Световая микроскопия, как основной метод исследования в биологии и медицине, используется более 300 лет. Базовые навыки просмотра и анализа микропрепаратов – неотъемлемая часть обучения студентов в медицинском вузе [7, С.78]. Микроскопирование – классический метод обучения на кафедрах биологии, гистологии, микробиологии, патологической анатомии и др. Однако, именно на кафедре биологии, обучающиеся впервые знакомятся с принципами работы и устройством современных микроскопов, и перед педагогическим коллективом этой кафедры стоит задача формирования начальных навыков микроскопирования у будущих специалистов.

В соответствии с требованиями актуального государственного образовательного стандарта, неотъемлемой чертой современного образовательного процесса является последовательный переход от получения теоретических знаний к освоению практических навыков и умений [4, С. 67]. В рамках реализации компетентностного подхода обучающиеся на кафедре медицинской биологии последовательно осваивают три уровня формирования навыков: знать, уметь, владеть. В конкретном случае при формировании навыков микроскопирования эти уровни обеспечиваются следующими компонентами образовательной среды:

– Знать историю и основные этапы развития микроскопии; возможности использования световой микроскопии в биологии и медицине; принципы формирования изображения в современных оптических микроскопах; конструктивные части светового микроскопа; алгоритм настройки и работы с микроскопом; методики изготовления постоянных и временных микропрепаратов для световой микроскопии.

– Уметь использовать современные световые микроскопы в учебной работе; выбрать адекватный метод микроскопии для выполнения задания; проводить анализ структуры биологических объектов при изучении их на разных увеличениях микроскопа; изготавливать временные микропрепараты; применять полученные знания для решения ситуационных типовых задач с возможным использованием справочной, научной, учебной литературы; использовать интернет-ресурсы.

– Владеть навыками микроскопирования; методикой приготовления временного микропрепарата; способностью к самообучению и саморазвитию, что необходимо для повышения квалификации и реализации себя в профессиональной деятельности.

Умение работать с микроскопом является обязательным условием для успешного обучения на кафедре биологии, а также освоения большинства медико-биологических и клинических дисциплин на последующих курсах. Навыки микроскопирования и приготовления микропрепаратов необходимы для успешной работы будущих специалистов в области патоморфологии, микробиологии, гистологии и др. При этом применяются разнообразные виды световых микроскопов, которые технически постоянно совершенствуются. В этом контексте бинокулярный микроскоп «МИКМЕД-5», используемый на кафедре медицинской биологии, имеет ряд преимуществ перед другими приборами. Прежде всего, он позволяет рассматривать препараты при хорошем освещении, в том числе и влажные препараты (временные), вызывает меньшее утомление при длительной работе, чем монокулярный.

Цель исследования – показать эффективность компетентностно-ориентированной модели формирования навыков микроскопирования, применяемой в учебном процессе на кафедре биологии ФГБОУ ВО Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова.

Задачи: провести оценку результатов формирования навыков работы с микроскопом у первокурсников на кафедре медицинской биологии.

Материалы: микроскопы «МИКМЕД-5», постоянные и временные микропрепараты, рабочая тетрадь, анкеты, интернет ресурсы.

Методы исследования: наблюдение, анкетирование, статистический анализ результатов.

Содержание курса биологии, объем материала, рассматриваемого в программе лекционных и практических занятий, призваны познакомить студентов с принципами работы и устройством современных микроскопов, с алгоритмом действий при работе с ними, с методиками приготовления микропрепаратов. Основное внимание в изучаемой дисциплине уделяется особенностям использования современной микроскопической техники для изучения биологических объектов.

Практические занятия на кафедре проходят в учебных аудиториях, которые оснащены бинокулярными микроскопами с ламповым осветителем «МИКМЕД-5», комплектами микропрепаратов и материалами, необходимыми для изготовления студентами временных микропрепаратов. В преподавании дисциплины применяются как традиционные формы организации занятия, так и современные обучающие технологии с использованием электронно-информационной среды MOODLE. Сотрудниками кафедры разработаны учебные пособия и рабочие тетради, которые зна-

чительно повышают эффективность образовательного процесса. Оптимизации усвоения учебного материала способствует также использование видеоматериалов, в том числе, видеороликов по технике микроскопирования и методам исследования клетки.

Формирование навыков микроскопирования у обучающихся I курса на кафедре медицинской биологии СЗГМУ начинается на первом практическом занятии раздела «Биология клетки»: «Микроскоп. Техника микроскопирования». Навыки закрепляются на последующих занятиях данного раздела «Современные методы изучения клетки» и «Биология эукариотической клетки». Затем, на протяжении курса студенты постоянно актуализируют и совершенствуют выработанные умения.

Перед тем как приступить непосредственно к практической части первого занятия студенты проходят инструктажи по технике безопасности: общий, пожарный и при выполнении работ в лабораторных условиях. После инструктажа каждый обучающийся на время занятия получает микроскоп «МИКМЕД-5» и работает с ним под руководством и контролем преподавателя. Важным моментом начала работы является обзор составных компонентов микроскопа, принципов работы с ним и диагностики возможных неполадок. Преподаватель демонстрирует компоненты механической и оптической систем микроскопа, заостряя внимание на их роли в работе прибора и получении конечного изображения изучаемого объекта. Также рассматриваются наиболее часто встречающиеся неполадки, возможные последствия работы с этими неполадками и простейшие способы их устранения. Например, неисправность осветительной части «МИКМЕД-5» требует немедленно оповещения преподавателя и прекращения работы с данным микроскопом. В то время, как поломка кликера и, как следствие, отсутствие шелчка при вхождении объектива в рабочее положение, может вызвать дискомфорт, но, при наличии определенного опыта у пользователя, не скажется на качестве изображения.

Цель дальнейшего хода занятия – синхронизация у всех членов группы навыков настройки изображения и навигации по препарату. Для этого перед студентами ставится первая практическая задача – изготовить и рассмотреть временный препарат «Пузырьки воздуха в волокнах ваты». Такой выбор объектов исследования продиктован тем, что эти структуры часто встречаются как артефакты при изготовлении микропрепаратов и неопытными микроскопистами ошибочно принимаются за клеточные структуры. Под руководством и контролем преподавателя студенты последовательно проходят все этапы изготовления временного микропрепарата и настройки изображения в микроскопе, следуя алгоритму, подробно изложенному в «Рабочей тетради» [2, С. 15].

Следует отметить, что работа с микроскопом является для первокурсников наиболее привлекательной формой деятельности, особенно на первых практических занятиях, когда большинство обучающихся впервые встречается с микроскопической техникой. Однако, на последующих занятиях, когда работа с микроскопом становится рутинной, у отдельных студентов отмечается угасание интереса к этому виду деятельности. Задача преподавателя в этом случае состоит в том, чтобы поддержать заинтересованность и повысить мотивацию к обучению путем применения разнообразных форм работы [6, С. 198].

Для создания эффекта новизны и оптимизации процесса обучения на кафедре биологии разработан комплекс ситуационных задач на знание правил работы со световым микроскопом. Ситуационные задачи можно эффективно использовать на любом этапе практического занятия, в качестве как обучающих, так и диагностических и контролирующих инструментов [3, С. 91]. В качестве примера ситуационной задачи приведем следующую: «Работая с временным препаратом, студент изучил изображение препарата при малом увеличении объектива. Затем он приподнял тубус вращением макровинта, сменил объектив 8x на объектив 40x и опустил объектив 40x на расстояние 3 мм от поверхности покровного стекла. При этом изображение объекта в поле зрения не появилось. С целью получения четкого изображения студент начал перемещать объект при помощи препаратопроводителя. Какие ошибки были допущены? Какие действия, по Вашему мнению, следует предпринять в данной ситуации?». При поиске ответа на данную задачу студенты могут предложить несколько возможных выходов из создавшейся ситуации, высказывать и обсудить свою точку зрения с преподавателем и другими студентами и, в конце концов, найти оптимальный путь решения проблемы.

В конце занятия преподаватель подводит итоги работы, расставляя нужные акценты и обращая внимание на актуальность приобретенных навыков пользования микроскопом для обучения на старших курсах, в научно-исследовательской работе и практической деятельности врача. Таким образом, основные задачи первого занятия курса – изучение правил техники безопасности, знакомство с принципом работы светового микроскопа и освоение техники изготовления временного микропрепарата.

На втором практическом занятии студенты продолжают последовательно приобретать навыки микроскопирования и ряд сопутствующих умений. Целью этого занятия является освоение принципов биологического рисунка и формирование понятия о методах изучения микроскопических биологических объектов. Перед тем как приступить к работе обучающиеся обсуждают с преподавателем два важных на данном занятии различия: 1) постоян-

ных и временных микропрепаратов и 2) художественного и биологического рисунка. Обучающимся предлагается изготовить и зарисовать в рабочей тетради уже знакомый им временный препарат волокон ваты и пузырьков воздуха. Кроме этого, они изучают и зарисовывают два постоянных микропрепарата: мазок крови лягушки и крыло насекомого. Оба объекта просты в изучении и служат не только для закрепления навыка микроскопирования, но и для понимания особенностей выполнения биологических рисунков.

Также на занятии рассматривается разнообразие методов изучения объектов клеточного и субклеточного уровня. При обсуждении этого вопроса используются учебно-методические пособия кафедры, обучающие видео и экспозиции в демонстрационном зале. На основе этих материалов студенты составляют схему-классификацию методов изучения клетки и их использования в медицине. В конце занятия преподаватель проверяет правильность выполненных заданий и рисунков в рабочей тетради студента, проводит анализ достижения поставленной в начале занятия цели.

Третье занятие, непосредственно посвященное структуре клетки, позволяет студентам закрепить полученные навыки работы с микроскопом и выполнения биологического рисунка. В ходе практической части занятия студентам необходимо изучить и зарисовать 6 постоянных и 2 временных микропрепарата. Все постоянные препараты представляют собой иллюстрацию возможностей той или иной гистохимической техники для демонстрации различных внутриклеточных структур. Хорошим примером являются три препарата печени аксолотля: 1) окрашенный гематоксилином и эозином на основные компоненты клетки, 2) окрашенный осмиевой кислотой и сафронином на жировые включения и 3) окрашенный кармином на включения гликогена. Эти препараты наглядно демонстрируют студентам, как один и тот же объект выглядит под действием различных красителей. Важно на данном занятии заострить внимание студентов на том, что их основная цель - увидеть и различить в изучаемом препарате ткань и отдельные клетки в ней, а также изобразить увиденную структуру, избегая в рисунке ошибок и искажений. Целью третьего занятия является закрепление навыков работы с микроскопом и иллюстрация возможностей различных гистохимических техник на конкретных примерах.

На этом этапе студенты начинают осваивать формы текущего контроля знаний, которые в дальнейшем будут использоваться на каждом занятии курса: тест на исходный уровень знаний в начале занятия, опрос по подготовленным дома теоретическим вопросам и тест на конечный уровень знания. Дополнительно, степень овладения студентами навыками работы с микроскопом позволяет выявить анкетирование. С помощью анке-

ты, разработанной коллективом кафедры, в 2019-2020 учебном году был проведен опрос 163 студентов первого курса, проходящих подготовку на кафедре. При подготовке анкеты использовались «открытые» и «закрытые» формы вопросов. Для обработки результатов использовались относительные показатели [5, С. 34].

Результаты анкетирования показали, что до начала обучения в вузе 14,11% студентов никогда не имели возможности работать с микроскопом, более трети респондентов (38,04%) оценили свое владение навыками микроскопии как частичное. Каждый второй студент (47,85%) указал, что еще в средней школе полностью освоил технику микроскопирования. Однако на практике лишь единичные студенты показали знание алгоритма установки и просмотра микропрепаратов, что свидетельствует о неадекватности субъективной оценки студентами своих навыков микроскопирования.

После освоения учебной программы на кафедре медицинской биологии оценка навыков работы с микроскопом проводилась на практике, где каждый студент должен был установить и проанализировать под «малым» и «большим» увеличением микропрепарат среднего уровня сложности. С поставленной задачей справились 94,15% обучающихся, 5,85% допустили незначительные ошибки. Количество студентов, полностью не справившихся с заданием, практически достигло нуля. На этом этапе обращает на себя внимание более адекватный подход студентов к собственной оценке степени овладения техникой микроскопирования. Так, согласно проведенному опросу 96,93% студентов указали, что в результате обучения на кафедре полностью освоили технику микроскопирования, 2,45% освоили частично, не удалось освоить технику микроскопирования 0,61% респондентов.

При анкетировании все студенты также отметили удовлетворенность качеством проведенных занятий (ответ «нет» в этом вопросе не зафиксирован). Студенты в «открытой» части анкеты отметили четкую структуру, содержательность, наглядность практических занятий. Проведенное исследование подтвердило, что микроскопирование, как вид учебной деятельности на практических занятиях, вызывает у обучающихся неподдельный интерес и поддерживает мотивацию к обучению.

Заключение

Владение навыками работы с микроскопом является неотъемлемой частью формирования компетенций Федерального образовательного стандарта поколения 3++ в области здравоохранения и необходимо не только для успешного освоения предмета биологии, но и является важным звеном в системе непрерывного образования, обеспечивая профессиональное развитие специалиста.

Компетентностно-ориентированные педагогические и информационные технологии, которые

применяются на кафедре медицинской биологии СЗГМУ им. И.И. Мечникова, развивают универсальные умения, необходимые как на последующих этапах обучения, так и в профессиональной деятельности. Результативное выполнение практических заданий является одной из форм интерактивной учебной деятельности, формирует у студентов целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятель-

ности и личной ответственности, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество образования. Обобщая изложенное выше, правомерно сделать вывод о том, что представленная модель последовательной трансформации полученных теоретических знаний в умения, а затем и в практические навыки микроскопирования показала свою эффективность на начальном этапе непрерывного профессионального образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Корчагин, Е.А. Компетентностный подход и традиционное представление о высшем образовании / Е.А. Корчагин, Р.С. Сафин. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2016. – № 11. – С. 47-54.
2. Костюкевич, С.В. Рабочая тетрадь по биологии для практических занятий и самостоятельной работы обучающихся по специальности «Лечебное дело» (31.05.01). Ч. I. Биология клетки / С.В. Костюкевич. – Текст : непосредственный // Генетика : учеб.-метод. пособие. – Санкт-Петербург : Изд-во СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2019.
3. Мартыненко, Л.П. Ситуационные задачи как средство формирования ключевых компетенций при изучении биологии на факультете профориентации и довузовской подготовки / Л.П. Мартыненко. – Текст : непосредственный // Медицинское образование XXI века: компетентностный подход и его реализация в системе непрерывного медицинского и фармацевтического образования : сб. ст. Республ. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Витеб. гос. мед. ун-т. ; [отв. ред. А.Т. Щастный]. – Витебск, 2017. – С. 89-93.
4. Науменкова, К.В. Компетентностный подход к преподаванию на этапе перехода к новой образовательной парадигме / К.В. Науменкова. – Текст : непосредственный // Эффективное управление и организация образовательного процесса в современном медицинском вузе : сб. ст. : материалы конф. / Красноярский ГМУ ; [отв. ред. И.П. Артюхов]. – Красноярск, 2014. – С. 66–68.
5. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – Москва : Изд-во Пресс, 2007. – 67 с. – Текст : непосредственный.
6. Подгрушная, Т.С. Повышение познавательной активности студентов при изучении микробиологии в медицинском вузе / Т.С. Подгрушная, Т.В. Рукосуева, И.Н. Протасова. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 4 (32). – С. 197-204.
7. Рыжаева, В.Н. Формирование практических навыков у студентов медицинских вузов по биологии / В.Н. Рыжаева, М.А. Солодилова, О.В. Васильева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 5-4. – С. 77-79.
8. Самарина, Т.И. Алгоритмы практических навыков в формировании профессиональных компетенций / Т.И. Самарина. – Текст : непосредственный // Медицинское образование XXI века: компетентностный подход и его реализация в системе непрерывного медицинского и фармацевтического образования : сб. ст. Республ. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Витеб. гос. мед. ун-т ; [отв. ред. А.Т. Щастный]. – Витебск, 2017. – С. 123-125.

REFERENCES

1. Korchagin E.A., Safin R.S. Kompetentnostnyj podhod i tradicionnoe predstavlenie o vysshem obrazovanii [Competence approach and traditional view of higher education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*, 2016, no. 11, pp. 47-54.
2. Kostjuevich, S.V. Rabochaja tetrad' po biologii dlja prakticheskikh zanjatij i samostojatel'noj raboty obuchajushhihsja po specialnosti «Lechebnoe delo» (31.05.01). Ch. I. Biologija kletki [Workbook on biology for practical training and independent work of students in the specialty “General Medicine” (31.05.01). Part I. Cell biology]. *Genetika: ucheb.-metod. posobie [Genetics]*. Sankt-Peterburg: Izd-vo SZGMU im. I. I. Mechnikova, 2019.
3. Martynenko L.P. Situacionnye zadachi kak sredstvo formirovanija kljuchevyh kompetencij pri izuchenii biologii na fakul'tete proforientacii i dovuzovskoj podgotovki [Situational tasks as a means of forming key competencies in the study of biology at the faculty of career guidance and pre-university training]. Shhastnyj A.T. (eds.) *Medicinskoje obrazovanie XXI veka: kompetentnostnyj podhod i ego realizacija v sisteme nepreryvnogo medicinskogo i farmacevтиcheskogo obrazovanija: sb. st. Rеспubl. науч.-практ. конф. s mezhdunar. uchastiem [Medical education of the XXI century: competence-based approach and its implementation in the system of continuous medical and pharmaceutical education]*. Vitebsk, 2017, pp. 89-93.
4. Naumenkova K.V. Kompetentnostnyj podhod k prepodavaniju na jetape perehoda k novoj obrazovatel'noj paradigme [Competence approach to teaching at the stage of transition to a new educational paradigm]. Artjuhov I.P. (ed.) *Jefferktivnoe upravlenie i organizacija obrazovatel'nogo processa v sovremennom medicinskom vuze: sb. st.: materialy конф. [Effective management and organization of the educational process in a modern medical university]*. Krasnojarsk, 2014, pp. 66–68.
5. Novikov D.A. Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovanijah (tipovye sluchai) [Statistical methods in pedagogical research (typical cases)]. – Moscow: Izd-vo Press, 2007. 67 p.
6. Podgrushnaja T.S., Rukosueva T.V., Protasova I.N. Povyshenie poznavatel'noj aktivnosti studentov pri izuchenii mikrobiologii v medicinskom vuze [Increasing the cognitive activity of students in the study of microbiology at a medical university]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom [Professional education in Russia and abroad]*, 2018, no. 4 (32), pp. 197-204.

7. Ryzhaeva V.N., Solodilova M.A., Vasil'eva O.V. Formirovanie prakticheskikh navykov u studentov medicinskih vuzov po biologii [Formation of practical skills in medical students in biology]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Urgent problems of the humanities and natural sciences], 2016, no. 5-4, pp. 77-79.

8. Samarina T.I. Algoritmy prakticheskikh navykov v formirovanii professional'nykh kompetencij [Algorithms of practical skills in the formation of professional competencies]. Shhastnyj A.T. (ed.) *Medicinskoe obrazovanie XXI veka: kompetentnostnyj podhod i ego realizacija v sisteme nepreryvnogo medicinskogo i farmacevticheskogo obrazovanija*: sb. st. Respubl. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem [Medical education of the XXI century: competence-based approach and its implementation in the system of continuous medical and pharmaceutical education]. Vitebsk, 2017, pp. 123-125.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.В. Костюкевич, доктор медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой медицинской биологии, ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: S.Kostyukevich@szgmu.ru, ORCID: 0000-0002-4548-063X.

Н.Г. Перевозчикова, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры медицинской биологии, ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: N.Perevozchikova@szgmu.ru, ORCID: 0000-0002-9205-0579.

Е.А. Казанская, кандидат биологических наук, доцент кафедры медицинской биологии, ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: Elena.Kazanskaya@szgmu.ru, ORCID: 0000-0003-1062-539X.

М.В. Соболева, кандидат медицинских наук, доцент кафедры медицинской биологии, ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: Marina.Soboleva@szgmu.ru, ORCID: 0000-0002-6440-0316.

А.А. Прачёва, кандидат биологических наук, ассистент кафедры медицинской биологии, ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: Anna.Pracheva@szgmu.ru, ORCID: 0000-0002-2589-3875.

Г.А. Морозов, ассистент кафедры медицинской биологии, ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: Grigorii.Morozov@szgmu.ru, ORCID: 0000-0001-7768-5894.

Г.Н. Россолько, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры медицинской биологии, ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: Galina.Rossolko@szgmu.ru, ORCID: 0000-0001-7650-0771.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.V. Kostyukevitch, Doctor of Medical Sciences, Associate Professor, Department Chair of Medical Biology, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, St. Petersburg, Russia, e-mail: S.Kostyukevich@szgmu.ru, ORCID: 0000-0002-4548-063X.

N.G. Perevozchikova, Ph. D. in Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Medical Biology, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, St. Petersburg, Russia, e-mail: N.Perevozchikova@szgmu.ru, ORCID: 0000-0002-9205-0579.

E.A. Kazanskaya, Ph. D. in Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Medical Biology, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, St. Petersburg, Russia, e-mail: Elena.Kazanskaya@szgmu.ru, ORCID: 0000-0003-1062-539X.

M.V. Soboleva, Ph. D. in Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Medical Biology, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, St. Petersburg, Russia, e-mail: Marina.Soboleva@szgmu.ru, ORCID: 0000-0002-6440-0316.

A.A. Pracheva, Ph. D. in Biological Sciences, Instructor of the Department of Medical Biology, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, St. Petersburg, Russia, e-mail: Anna.Pracheva@szgmu.ru, ORCID: 0000-0002-2589-3875.

G.A. Morozov, Instructor of the Department of Medical Biology, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, St. Petersburg, Russia, e-mail: Grigorii.Morozov@szgmu.ru, ORCID: 0000-0001-7768-5894.

G.N. Rossolko, Ph. D. in Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Medical Biology, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, St. Petersburg, Russia, e-mail: Galina.Rossolko@szgmu.ru, ORCID: 0000-0001-7650-0771.

**Светлана Ивановна Коурова,
Надежда Борисовна Булдакова**
г. Шадринск

Учебная дисциплина «Возрастная анатомия» как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогического университета

Данная статья посвящена рассмотрению теоретических и методических аспектов проблемы формирования профессиональной компетентности студентов педагогического университета при изучении дисциплины «Возрастная анатомия». На основе проведённого обобщения научных источников рассмотрены подходы к определению понятия «профессиональная компетентность педагога», обозначены компоненты профессиональной компетентности учителя. Описаны формы, методы и приёмы, которые используются преподавателем в процессе организации обучения возрастной анатомии в вузе, определены место и роль данной дисциплины в формировании профессиональных качеств будущих педагогов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, универсальные учебные действия, возрастная анатомия, познавательная деятельность, школьная биология.

**Svetlana Ivanovna Kourova,
Nadezhda Borisovna Buldakova**
Shadrinsk

Educational discipline “Age anatomy” as a means of forming professional competence of the pedagogical university students

This article is devoted to the consideration of the theoretical and methodological aspects of the problem of the formation of professional competence of pedagogical university students in different areas of training for undergraduate programs. On the basis of the generalization of scientific sources, the approaches to the definition of the concept of “professional competence of a teacher” are considered, components of professional competence are indicated. The forms, methods and techniques that are implemented by the teacher in the process of organizing training in the discipline “Age anatomy” at the university are described, the place of this discipline in the professional training of future teachers is determined.

Keywords: professional competence, universal learning activities, age-related anatomy, cognitive activity, school biology.

В современном педагогическом образовании инновационные процессы указывают на обращение обучающихся к практической деятельности, к умению реализовывать свои знания в конкретной профессиональной деятельности, быть гибкими, уметь самостоятельно добывать знания, обладать коммуникативными навыками и регулировать свой процесс получения знаний. В связи с этим важной является проблема формирования профессиональной компетентности педагога. Учитель школы и преподаватель вуза, непосредственно осуществляя свою профессиональную деятельность, взаимодействуют с учащимися, готовят их к будущей жизни в обществе, к самореализации. Задача педагога в условиях инновационного образования не только организовать процесс передачи предметных и надпредметных знаний ученикам, но и сформировать их личностно значимые качества: самоопределение, установление благополучных межличностных отношений, креативность, оперативность, творчество, понимание ценностно-смысловой направленности деятельности [1]. Данный процесс должен быть организован так, чтобы у учащихся формировались положительные мотивы учебно-познавательной деятельности, желание узнавать новое, совершенствовать свои знания и приобретать опыт практической деятельности в различных сферах жизни. Для того чтобы

процесс взаимодействия педагога, учителя и обучающихся был эффективным, необходимо, чтобы педагог, осуществляющий учебный процесс, обладал профессиональной компетентностью. В связи с этим актуальной является проблема формирования профессиональной компетентности будущего учителя любой предметной области, в частности такой как биология.

Проблемы формирования профессиональной компетентности рассмотрены в работах отечественных и зарубежных учёных. Значительный вклад в развитие понимания структуры профессиональной компетентности внесли отечественные педагоги и психологи, такие как: Л.П. Алексеева, В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Н.А. Гришанова, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков. Данные ученые рассматривают в большей степени теоретический аспект формирования профессиональной компетентности (методологические подходы, структурные компоненты, векторы развития). В зарубежных исследованиях на первый план выходит аспект, связанный с практической сферой деятельности педагога (профессиональное самосовершенствование, приобретение практических умений деятельности, умение выстраивать коммуникации с окружающими). Например, А. Шелтон определяет

профессиональную компетентность как совокупность специальной, социальной и методической компетентности, в большой степени уделяя внимание умению устанавливать контакты с другими людьми, формированию положительного отношения к себе, самообразованию и саморазвитию [5].

Профессиональная компетентность педагога, учителя, по мнению ряда учёных, это сложная интегральная характеристика личности. Она включает в себя несколько компонентов. По мнению А.К. Марковой, профессиональная компетентность преподавателя определяется, с одной стороны, анализом, процессом (педагогическая деятельность, педагогическое общение) и результатом (обученность и воспитанность обучаемых) его труда, с другой стороны, соотношением объективно необходимых профессиональных знаний и умений и психологических качеств, которыми он обладает. И.А. Зимняя выделяет три группы компетентностей: компетентности, относящиеся к самому себе, как личности, как субъекту жизнедеятельности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех её типах и формах [3]. По мнению учёных А.А. Печёркиной, Э.Э. Сыманюк, Е.Л. Умниковой, анализ определений «профессиональная компетентность учителя» показывает, что главными её характеристиками выступают знания и опыт в конкретной области, или профессии. Данной точки зрения придерживаются также Э.Ф. Зеер, А.К. Макова, Л.М. Митина, Н.В. Андропова, Н.Е. Костылева. Согласно исследованиям данных учёных эффективность и успешность педагогической деятельности в первую очередь зависит и определяется качеством и уровнем преподаваемых учителем, педагогом знаний [6].

Н.В. Андропова «профессиональную компетентность» учителя рассматривает как профессиональные знания, педагогические умения, профессиональную позицию и психологические качества [2].

Таким образом, исходя из понимания сущности понятия «профессиональная компетентность учителя», в процессе её формирования следует придерживаться комплексного подхода. При этом важным условием выступает методический аспект подготовки учителя: использование технологий, форм, приёмов, которые направлены на формирование профессиональных знаний и личностных качеств обучающегося. Остановимся на рассмотрении вопроса о роли курса «Возрастная анатомия» в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов. Данная дисциплина изучается на первом курсе всех направлений подготовки бакалавриата. Дисциплина занимает важное место в ООП будущих учителей и имеет своей целью формирование у студентов представлений об особенностях развивающегося организма, его взаимоотношениях с окружающей средой, взаимодействии

структур и функций на разных возрастных этапах онтогенеза, современном подходе к сохранению и поддержанию здоровья обучающихся.

Процесс изучения возрастной анатомии идёт одновременно с процессом овладения студентами знаниями и умениями в области педагогики, психологии и других наук общепрофессионального блока, которые направлены на формирование научной картины мира и мировоззрения обучающихся. Дисциплина «Возрастная анатомия» имеет значение в профессиональной подготовке будущих учителей и опирается на гуманитарные науки, такие как: социология, философия, история и дисциплины предметной направленности: физиология человека, биология размножения и развития, генетика, цитология, физика, химия, основы медицинских знаний.

При понимании возрастных особенностей функционирования систем организма значение имеет знание дисциплин психолого-педагогического блока. Так, рассматривая анатомию и физиологию высшей нервной деятельности, студенты не только изучают структурную организацию нервной системы и высших её отделов, рефлекторный характер нервной деятельности, но и объясняют закономерности проявления психических функций у детей разных возрастных групп (младших школьников, подростков). К таким психическим процессам относим память, внимание, мышление и др. Знание особенностей и свойств нервной системы и нервной деятельности учащихся определяет выбор соответствующих педагогических подходов и приёмов обучения, с которыми студенты знакомятся в курсе педагогики. Знания, полученные в процессе изучения возрастной и общей психологии, способствуют более глубокому пониманию вопросов о физиологических процессах и механизмах высшей нервной деятельности обучающихся. Данная совокупность знаний имеет значение для достижения качественных результатов учебных достижений в будущей профессии учителя по формированию познавательных, регулятивных, личностных и коммуникативных УУД школьников согласно требованиям нового ФГОС.

Большой интерес у студентов вызывают темы раздела «Возрастные особенности ВНД», «Физиологические особенности психической деятельности». При изучении данных тем используем проведение самонаблюдений, исследуем особенности высшей нервной деятельности, нервных процессов, памяти, внимания, знакомясь с методиками проведения самонаблюдений, применяя тестирование, анкетирование. Решение ситуационных задач позволяет студентам устанавливать причинно-следственные связи между поведением школьников и возрастными особенностями функционирования систем организма. Ситуационные задачи закрепляют теоретические основы физиологии. Например,

круг задач, в которых представлены связи между уровнем ВНД и учебной деятельностью ребенка. К примеру, зная особенности торможения у младших школьников, необходимо объяснить: почему они выкрикивают ответ с места, не дослушав учителя. Опираясь на теоретические знания, студент приходит к выводу, что причиной этого является способность к запаздывательному торможению. Учитель может способствовать постепенной выработке положительного условного рефлекса. К старшим классам навык дисциплинированного поведения во время урока становится устойчивым благодаря совершенствованию нервных процессов в процессе развития нервной системы и при воздействии учителя. Важную роль имеют задачи на определение типов ВНД детей и педагогических подходов к ним. Например, дифференцированный подход к планированию самостоятельной работы на уроке и при выполнении домашних заданий может способствовать раскрытию возможностей и способностей всех учеников. Будущие учителя закрепляют знания о связи возрастных аспектов учащихся и педагогических техниках и приёмах. К примеру, дети с подвижной нервной системой, такие как сангвиники, достаточно легко и быстро включаются в работу, но, выполняя её, спешат и совершают много ошибок. У них следует воспитывать выдержку, указывая на важность этого свойства для качественного выполнения любой работы. Активно включаются в коллективную работу дети с холеричным темпераментом. Будучи лидерами, они могут быстро организовать работу в группе учащихся и взять на себя функции ответственного за общий результат. Дети инертные достаточно с большим трудом переключаются с одного вида деятельности на другой, их не следует торопить и подгонять, им требуется большее количество времени на выполнение самостоятельной работы, но сделают они её качественно и тщательно. Таким детям можно поручить, к примеру, выполнение индивидуального долгосрочного проекта. Следует обращать внимание на высокую утомляемость детей со слабой нервной системой. Хорошим стимулом для них будет ощущение поддержки учителя, похвала с его стороны. Также важно формировать положительное отношение учащихся к такому ребёнку. Например, учитель может поручить ребёнку-меланхолику работу в живом уголке, ухаживать за растениями, оказывать помощь в учёбе однокласснику. На уроках такие учащиеся не проявляют высокой активности, но самостоятельно выполняют работу достаточно качественно. Их следует включать и в групповые виды деятельности, для того чтобы остальные дети видели сопричастность данного ребёнка к общему результату, для его успешной социализации и развития коммуникативных навыков. Разбор ситуационных задач, решение проблемных заданий, проведение наблюдений способствует пониманию важности теоретических и

практических знаний в области психологии, педагогики и анатомии для будущего учителя как начальной, так средней и старшей школы. На всём этапе обучения возрастной анатомии ведущими являются междисциплинарный и практико-ориентированный подходы. Объяснение анатомических особенностей и физиологических механизмов детского организма проектируется на педагогический процесс, на решение задач организации обучения с целью создания здоровой, комфортной среды для школьников.

Ориентация современного процесса обучения на сохранение здоровья обучающихся требует формирования профессиональной компетентности в области сохранения здоровья учащихся. Так, реализуемые авторские линии УМК по биологии для 8 класса (раздел школьной биологии, в котором изучаются вопросы анатомии и физиологии человека и его здоровья) предусматривают формирование у учащихся знаний в области здорового образа жизни и сохранения здоровья. Можно отметить, что в УМК («Линия жизни» В.В. Пасечника, линия И.Н. Пономарёвой, линия Н.И. Сониной) в области личностных результатов обучения стоит задача формирования понимания ценности здорового и безопасного образа жизни; усвоение правил индивидуального и коллективного безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях. Целью курса школьной анатомии, помимо формирования познавательных УУД (предметных знаний и умений в области строения и физиологии организма человека), является формирование знаний [4]:

- об отрицательном воздействии на организм вредных привычек;
- приемы оказания доврачебной помощи при несчастных случаях;
- правила гигиены, сохраняющие здоровье человека;
- факторы, разрушающие здоровье человека;
- этические нормы межличностных отношений.
- Познавательные УУД также включают необходимость:
 - понимать влияние физического труда и спорта на организм;
 - выявлять причины нарушения осанки и развития плоскостопия;
 - объяснять отрицательное воздействие вредных привычек на организм человека;
 - оказывать первую помощь при несчастных случаях;
 - соблюдать правила личной и общественной гигиены.

Для формирования знаний по здоровьесбережению в процессе преподавания возрастной анатомии мы уделяем значение разделу «Гигиенические требования к организации учебно-воспитательного процесса». Выполняя практические работы «Гигиеническая оценка класса и его

оборудования», «Гигиеническая оценка расписания», «Гигиеническая оценка организации урока и перемены», студенты приобретают профессиональные умения будущей педагогической деятельности в области организации труда учителя. Также, исходя из требований ФГОС к знаниям и умениям в области анатомии и гигиены учащихся, в процессе овладения дисциплиной уделяем внимание рассмотрению вопросов здоровья и гигиены висцеральных и регулятивных систем организма. Этому способствуют такие виды работ как: подготовка сообщений, рефератов, презентаций по следующим темам «Влияние алкоголя и ПАВ на здоровье нервной системы учащихся», «Организация рационального питания школьников», «Влияние физической активности на здоровье учащихся», «Профилактика и причины нарушения осанки» и другие. Ежегодно в рамках недели науки кафедрой биологии и географии с методикой преподавания ШГПУ проводятся круглые столы и дискуссионные площадки, на которых обсуждаются актуальные проблемы школьного обучения и здорового образа жизни, а именно: «Влияние факторов среды на ребёнка в разные периоды онтогенеза» (апрель, 2018 г.), «Здоровьесбережение в студенческой среде» (апрель, 2020 г.), «Актуальные проблемы сохранения здоровья школьников» (ноябрь, 2020 г). Организация такой формы работы способствует формированию профессиональных компетенций в области её информационной и коммуникативной составляющей. Ежегодно проводятся внутриуниверситетские олимпиады по возрастной анатомии, основам медицинских знаний, которые направлены не только на закрепление и система-

тизацию знаний студентов в области данных дисциплин, но и повышение мотивации к изучению психолого-педагогических, санитарно-гигиенических, валеологических аспектов дисциплины ОП. Как правило, участие в олимпиаде предусматривает выполнение творческого проекта, решение ситуационных задач, выполнение практических заданий междисциплинарного характера. На кафедре работает проблемная группа «Формирование профессиональной компетентности будущих учителей биологии, географии и химии» в рамках работы которой студенты участвуют в конкурсах, семинарах, публикуют тезисы и статьи, организуют и проводят мероприятия для школьников разных возрастных групп: квесты, викторины, игры, мастер-классы.

Таким образом, вопрос формирования профессиональной компетентности будущего педагога – это актуальная проблема, она требует изучения теоретических аспектов и обращения к практической стороне вопроса. Использование преподавателем различных технологий, форм и методов обучения в совокупности с совершенствованием теоретической подготовки по преподаваемой дисциплине, работа над формированием личностных качеств будущих педагогов, умение оценивать и прогнозировать свою деятельность и деятельность обучаемых – это важная составляющая в работе учителя в условиях инновационных процессов в сфере образования. Обобщение знаний и умений профессиональной деятельности при изучении дисциплин общепрофессиональной подготовки способствует формированию навыков профессиональной компетентности будущего специалиста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные проблемы личностно-ориентированного образования: психолого-педагогические и технологические аспекты : материалы межрегион. науч.-практ. конф., 21 апр. 2004 г. / Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск : ШГПИ, 2004. – 223 с. – Текст : непосредственный.
2. Андропова, Н.В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя : дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2000. – 300 с. – Текст : непосредственный.
3. Дьячкова, Л.Г. Вуз и работодатель: практика компетентностного подхода к становлению молодого специалиста / Л.Г. Дьячкова. – Текст : непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2006. – № 5. – С. 46-50.
4. Рабочая программа по биологии (Пасечник В.В.) / сост. И.Г. Савенкова. – Текст : электронный // nsportal.ru : образоват. соц. сеть. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/biologiya/library/2017/03/25/rabochaya-programma-po-biologii-pasechnik-v-v> (дата обращения: 25.11.2020).
5. Печеркина, А.А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика : монография / А.А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011. – 233 с. – Текст : непосредственный.
6. Сыманюк, Э.Э. Противодействие профессиональным деформациям / Э. Э. Сыманюк, А.А. Печеркина. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2010. – № 9. – С. 265-269.

REFERENCES

1. Aktual'nye problemy lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya: psihologo-pedagogicheskie i tehnologicheskie aspekty: materialy mezhtregion. nauch.-prakt. konf., 21 apr. 2004 g. [Urgent problems of personality-oriented education: psychological, pedagogical and technological aspects]. Shadrinsk: ShGPI, 2004. 223 p.
2. Andronova N.V. Umenie razrabatyvat' psihologo-pedagogicheskie rekomendacii kak komponent psihologicheskoy kompetentnosti uchitelja: dis. ... kand. psihol. nauk [Ability to develop psychological and pedagogical recommendations as a component of a teacher's psychological competence. Ph. D. (Psychology) diss.]. Kazan', 2000. 300 p.
3. D'jachkova L.G. Vuz i rabotodatel': praktika kompetentnostnogo podhoda k stanovleniju molodogo specialista [University and employer: the practice of a competence-based approach to the formation of a young specialist]. *Standarty i monitoring v obrazovanii* [Standards and monitoring in education], 2006, no. 5, pp. 46-50.

4. Savenkova I.G. (ed.) Rabochaja programma po biologii (Pasechnik V.V.) [Elektronnyi resurs] [Working program in biology (Pasechnik V.V.)]. *nportal.ru*: obrazovat. soc. set'. URL: <https://nportal.ru/shkola/biologiya/library/2017/03/25/rabochaya-programma-po-biologii-pasechnik-v-v> (Accessed 25.11.2020).

5. Pecherkina A.A., Symanjuk Je. Je., Umnikova E. L. Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagoga: teorija i praktika: monografija [Development of the teacher's professional competence: theory and practice]. Ekaterinburg, 2011. 233 p.

6. Symanjuk Je.Je., Pecherkina A.A. Protivodejstvie professional'nym deformacijam [Counteraction to professional deformations]. *Narodnoe obrazovanie [Public education]*, 2010, no. 9, pp. 265-269.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.И. Коурова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: svetlanakourova76@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9394-4446.

Н.Б. Булдакова, кандидат географических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: cunami1976@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9614-7944.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.I. Kourova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: svetlanakourova76@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9394-4446.

N.B. Buldakova, Ph.D. in Geography, Associate Professor of the Department of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: cunami1976@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9614-7944.

УДК 37.016:57

**Наталья Владимировна Павлова,
Надежда Владимировна Шарыпова**
г. Шадринск

Теоретические аспекты формирования познавательных универсальных учебных действий в курсе общей биологии основной школы

В данной статье авторы приводят психолого-педагогические особенности формирования универсальных учебных действий у старшеклассников в процессе изучения школьного курса общей биологии. Акцент сделан на формирование и развитие познавательной сферы школьников, призванной обеспечить активный процесс обучения от осознания цели изучения того или иного общебиологического вопроса, до принятия решения в выборе необходимой области знания, конструирования ответа или теоретического вывода. Согласно требованиям федерального государственного стандарта основного общего образования, предъявляемых к результатам обучения, представлены содержательные блоки. Авторами обосновывается место познавательных универсальных учебных действий в блоке метапредметных достижений, дается характеристика основным видам познавательных УУД. Описаны этапы, способствующие качественному формированию познавательных УУД, а также специфика процесса, рассматриваемого с позиции ученика и учителя.

Ключевые слова: школьный курс биологии, общая биология, универсальные учебные действия, познавательные УУД, биологическое образование.

**Natalia Vladimirovna Pavlova,
Nadezhda Vladimirovna Sharypova**
Shadrinsk

Theoretical aspects of the formation of cognitive universal educational actions in the course of general biology of secondary school

The authors view psycho-pedagogical features of development of universal educational actions of pupils in the process of learning school course of biology. The emphasis is placed on the formation and development of the cognitive sphere of schoolchildren, designed to ensure an active learning process from understanding the purpose of studying a general biological question, to making a decision in choosing the necessary field of knowledge, constructing an answer or a theoretical conclusion. According to the requirements of the federal state standard of basic general education, applied to the results of training, the content blocks are presented. The authors substantiate the place of cognitive universal educational actions in the block of metasubject achievements, and characterize the main types of cognitive universal learning activities. The stages that contribute to the qualitative formation of cognitive universal learning activities, as well as the specifics of the process, considered from the perspective of the student and teacher, are described.

Keywords: school biology course, general biology, universal learning activities, cognitive universal learning activities, biological education.

Школьный курс общей биологии является завершающим на ступени среднего образования, реализуемый в 10-11 классах. Знания, полученные школьниками в предыдущих разделах (ботаника, зоология, человек), выступают фундаментом для более сложных и качественных обобщений, за счёт построения курса на основе ведущих теорий, законов, правил и закономерностей. Это даёт возможность углублять уровень знаний учеников по биологии, расширяя объём уже сформированных понятий. По мнению педагога К.Д. Ушинского «в процессе обучения школьников необходимо постоянно развивать у них желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые знания» [1].

Старший школьный возраст период, который психологи характеризуют, как наиболее значимый для развития познавательной сферы, когда познавательные процессы подростка претерпевают выраженные изменения.

Полипредметность, которая определяется изучением различных школьных дисциплин, личные интересы, связанные с выбором будущей профессии, заинтересованность в получении качественных знаний, которые в итоге подвергаются испытаниям (экзамены), во многом определяют осознанное обучение, активное познание и самоконтроль.

Общая биология, как школьный раздел биологии, включает множество новых понятий, фактических данных, связей с другими науками или прикладными разделами биологии, что требует от школьника хорошего уровня владения основными мыслительными операциями (анализ, синтез, сопоставление, классификация, систематизация и др.), более сознательного контроля за познавательной деятельностью.

Уровень осмысления главных биологических теорий, гипотез возникновения жизни на Земле, законов наследственности и изменчивости, экологических закономерностей выходит постепенно на новый уровень, старшеклассник уже способен свободно оперировать предположениями, различными версиями, догадками для обоснования своей позиции, аргументирования, защиты своего мнения.

Продолжает формироваться умение критично анализировать и оценивать биологическую информацию из различных источников, проявляя самостоятельность в вычленивании главных и второстепенных фактов.

На каждом уроке при выполнении различных заданий продолжается активный процесс развития внимания, воображения, памяти и абстрактного мышления, которые приобретают все большие черты произвольности.

Это позволяет школьнику максимально сконцентрироваться на ключевых вопросах и проблемах, изложенных в разделе биологии в 10-11 классах.

Развитие познавательной сферы достигает такого уровня, что старший подросток способен критически мыслить, изучать биологические объ-

екты и явления с разных сторон, с учётом устоявшихся гипотез и состоянием проблем на современном уровне. Демонстрирует умение задавать вопросы, искать оригинальные решения на различные по сложности задачи [3].

У старшеклассников формируется свой неповторимый стиль мышления, который делает их успешными, высокомотивированными для осознанного усвоения учебной информации.

Этот период психического развития школьников можно назвать благоприятным для развития креативного мышления, что является неотъемлемой частью профессиональных компетенций на современном уровне жизни.

Для развития таких необходимых компетенций, как способность к саморазвитию, самосовершенствованию, самоопределению образовательным стандартом нового поколения определены как универсальные учебные действия. По мнению А.А. Асмолова «они носят надпредметный, метапредметный характер, лежат в основе организации и регуляции любой деятельности обучающегося» [5].

Под универсальными учебными действиями мы понимаем способность обучающихся к самостоятельному и активному познанию, приобретению таких учебных действий, которые позволят оперировать разными видами информации для решения жизненных ситуаций и освоения новых социальных ролей в повседневной жизни.

В дидактике определены основные функции универсальных учебных действий, которые, во-первых, направлены на обеспечение возможностей обучающихся самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, осуществлять поиск необходимых инструментов для достижения поставленных целей, контролировать и оценивать свои достижения; во-вторых, должны обеспечить условия для гармоничного развития личности и её самореализацию на основе готовности к непрерывному образованию; в-третьих, создают условия для успешного усвоения знаний, умений и навыков, а также для формирования ключевых компетентностей.

Исходя из целей образования, среди универсальных учебных действий были выделены следующие виды: личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные. Для каждого из этих видов универсальных учебных действий определены содержательная и процессуальная части, которые необходимы для их формирования в процессе развития личности школьника.

По требованиям федерального государственного стандарта основного общего образования, предъявляемым к результатам обучения, среди универсальных учебных действий особое место отводится познавательным учебным действиям, которые включают следующие содержательные блоки:

– первый блок: общеучебные универсальные учебные действия, формирование которых

направлено на самостоятельную работу школьника с разными источниками информации, получаемыми разными способами, а также умениями её структурировать и преобразовывать в символической и графической формах, систематизировать полученные знания и умения;

– второй блок: логические познавательные универсальные учебные действия, предполагают формирование умений анализировать полученную информацию; осуществлять первичный и вторичный синтез, необходимый для выявления теоретического уровня знаний, который вскрывает суть явлений, процессов, демонстрирует логику научных открытий; состоятельность теорий, гипотез и их доказательность; умения устанавливать причинно-следственные связи и делать выводы;

– третий блок: действия постановки и решения проблем, направлен на формирование умения самостоятельно выявить проблему, сформулировать её; на поиск возможных вариантов решения и способов проверки предполагаемых результатов творческого и поискового характера; на умение теоретически их обосновывать;

– четвёртый блок: смысловое чтение, освоение данного навыка обеспечивает ученику осмысленное, направленное извлечение главной информации, связанной с поиском конкретного факта, ответа на вопрос; умение предположить содержание текста по заголовку (рефлексивное чтение); умение сопоставлять разные точки зрения, осуществлять смысловое свёртывание обозначенных фактов; распознавать информацию, предложенную в графической форме на основе данных текста; умение применять различные техники, направленные на осмысление прочитанного [2].

Вопросами формирования универсальных учебных действий в основной школе педагогов, посвящены исследования современных учёных А.Г. Асмолова, О.А. Карабановой, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, Н.Г. Салминой, С.В. Молчанова и др. Проблемой формирования познавательной компетентности школьников занимались С.Г. Воровщиков, М.Н. Комиссарова, С.И. Константинова, Е.В. Шамардина и др.

Процесс формирования познавательных учебных действий, должен иметь поэтапный, системный характер и развивать не только его ответственную сферу, но и способствовать общему развитию школьника.

Теория поэтапного формирования действия и понятий, сформулированная П.Я. Гальпериным ещё в 1965 году, до сих пор остаётся актуальной в условиях системно-деятельностного подхода к обучению в школе и лежит в основе формирования всех универсальных учебных действий, в том числе, и познавательных.

Согласно положениям этой теории формирование познавательных универсальных учебных действий должно строиться на переносе внешних

материальных действий во внутренний план восприятия, представлений и понятий.

П.Я. Гальперин выделяет несколько этапов формирования действия, во-первых, на начальном этапе действие строится во внешней материальной форме. Так, ученик должен сам участвовать в построении алгоритма выполнения действия или уметь анализировать готовую пошаговую последовательность выполнения задания, которая должна быть предложена не в форме устных инструкций, а представлять собой схему-ориентир действий.

Второй этап предполагает проговаривание алгоритма вслух, что даёт возможность ещё раз осмыслить план действий, так как внутреннее действие ещё не сформировано.

На третьем этапе ученик осуществляет закрепление поэтапного действия про себя, но пока ещё во внешней речи, так происходит запоминание последовательности действий.

Четвёртый этап предполагает переход во внутреннюю речь, когда ученику необходимо для решения заданий применить весь алгоритм в свёрнутом виде. По сути, четвёртый этап есть краткое повторение всех предыдущих на новом более обобщённом уровне.

На каждом этапе возникают условия для качественного формирования универсальных учебных действий, которые выражаются в создании необходимой мотивации к осознанному выполнению учебных действий, причём уже на первом этапе [6].

Реализация второго этапа способствует формированию ориентировочной основы, когда школьник способен использовать алгоритм действия на уровне понимания своих действий, значимости каждого этапа.

На третьем и четвёртом этапах происходит отработка освоенных действий, их закрепление, когда ученик приобретает специфические навыки решения конкретных задач, но и общие навыки, необходимые для решения любой задачи, невзирая на уровень сложности.

Количество этапов может менять в сторону уменьшения, это связано, прежде всего, с тем, что у учащихся отдельные аспекты деятельности уже сформированы и успешно применяются при решении стандартных и нестандартных задач.

Познавательные универсальные учебные действия представляют собой умения результативно мыслить и работать с информацией в современном мире. Основными характеристиками этих действий являются овладение не только общеучебными действиями (ставить цель, работать с информацией, моделировать ситуацию), а также логическими операциями (анализ, синтез, сравнение, классификация, доказательство, выдвижение гипотез и т.д.). К познавательным УУД относятся следующие виды: умение строить высказывание, формулировка проблемы, рефлексия деятельно-

сти, структурирование знаний, поиск информации, смысловое чтение, моделирование [4].

Их формирование происходит в следующих видах познавательной деятельности: работа с текстом; наблюдение за различными объектами; выполнение различных практических работ. Особенности развития познавательных УУД в основной школе являются формирование этих умений посредством следующих элементов: получение знаний и метод реализации действия; практика в применении полученной информации, коррекция и самоконтроль; проверка умения выполнять действия.

Процесс формирования познавательных универсальных учебных действий осуществляется планомерно от класса к классу, учителю в старшей школе необходимо знать с каким уровнем сформированности познавательных универсальных учебных действий ученики приступят к изучению нового раздела биологии после завершения основной школы. Это позволит сделать процесс формирования познавательных компетенций системным и наиболее эффективным.

Особенности формирования познавательных УУД при обучении биологии в старшей школе заключаются в том, что процесс строится на основе уже имеющихся познавательных компетенций, с учетом возрастных особенностей школьников, уровня развития их познавательной сферы на более обобщенном биологическом содержании. Значительно обогащаются интеллектуальные возможности учеников старшей школы с активным внедрением разнообразных видов учебно-исследовательской и научной деятельности. Учебная деятельность носит ярко выраженный практико-ориентированный характер и позволяет рассматривать проблемы состояния природы, жизненные ситуации эколого-биологического содержания, касающиеся любого человека. Это способствует формированию собственного оригинального стиля мышления, построенного на логике научного исследования.

Процесс формирования познавательных универсальных учебных действий имеет двусторонний характер, так как в основе взаимоотношений в учебном процессе лежат субъект-субъектные отношения, поэтому необходимо рассматривать его с двух позиций, ученика и учителя.

В процессе формирования всех составляющих познавательных УУД ученик проходит сложный процесс преобразования всей мыслительной деятельности, ценностных ориентиров, морально-волевых качеств личности, опыта познавательной и творческой деятельности, нового уровня саморегуляции умственных действий, увеличения доли

самостоятельности в принятии решений, выборе методов и средств активного поиска знаний. Происходит качественный скачок к более осознанному, мотивированному освоению познавательных компетенций.

Уровень развития мыслительной деятельности в данной возрастной группе позволяет максимально полно и эффективно использовать эти возможности психики для формирования познавательных универсальных учебных действий. Делает выпускника более мобильным, конкурентоспособным, поскольку он обладает способностями анализировать разные виды информации, структурировать её, демонстрировать разные способы её отображения, трактовать с научной точки зрения, делать выводы и умозаключения.

Учитель выступает в качестве организатора процесса обучения, контролирует продвижение учащихся с одного уровня на другой. Педагог должен хорошо владеть навыками диагностики, прогнозирования, коррекции на всех этапах формирования познавательных действий. В его задачу входит создание системы педагогических действий, которые должны быть выстроены с учётом уровня развития всех сфер познавательной деятельности старших школьников. Такой процесс не может носить стихийный характер. Продумываются все составляющие учебного процесса: методы и приёмы обучения, средства, формы организации взаимодействия учителя и ученика, учащихся между собой. Учитель в таком взаимодействии должен опираться на обратную связь, видеть и понимать отклик учеников и действовать согласно полученным результатам, поэтому больше внимания должно уделяться такой процедуре как диагностика уровней сформированности познавательных универсальных учебных действий на всех этапах, от начального освоения общеучебных, логических УУД, знаково-символических до уверенного использования их в учебной деятельности.

Таким образом, такой подход не противоречит возрастным психологическим особенностям старшего школьного возраста, теории поэтапного формирования действия, системно-деятельностному подходу, способствует формированию и развитию культуры умственного труда, в целом мыслительной деятельности.

Для процесса формирования познавательных компетенций у старших школьников требуются такие средства, которые максимально могли бы реализовать возможности учащихся в познании, постижении сути сложных биологических вопросов, составляющих содержание раздела «Общая биология».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Безух, К.Е. Активизация познавательной деятельности учащихся при обучении биологии / К.Е. Безух. – Текст : непосредственный // Открытый урок: методики, сценарии и примеры. – 2012. – № 1. – С. 6-21.
2. Болтова, И. Формирование биологических понятий / И. Болтова. – Текст : непосредственный // Биология в школе. – 2002. – № 6. – С. 32-34.

3. Вдовина, Н.С. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся профессиональных образовательных организаций на основе оптимального сочетания средств обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Вдовина Наталья Сергеевна. – Барнаул, 2015. – 199 с. – Текст : непосредственный.
4. Конструирование и методика использования ситуационных задач по биологии в условиях детализации требований ФГОС. – Текст : электронный // Арбузова, Е. Н. Теория и методика обучения биологии : в 2 ч. : учеб. и практикум для вузов / Е.Н. Арбузова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – Ч. 2. – С. 168–175. – Доступ с сайта ЭБС Юрайт. – URL: <https://www.biblio-online.ru/book/teoriya-i-metodika-obucheniya-biologii-v-2-ch-chast-2-442345> (дата обращения: 10.01.2020).
5. Мещерякова, Л.М. Формирование универсальных учебных действий: система дидактических заданий / Л.М. Мещерякова, М.М. Шалашова, П.А. Оржековский. – Текст : непосредственный // Химия в школе. – 2013. – № 1. – С. 9-12.
6. Нефедьева, Н.А. Обучение в ситуациях как средство формирования универсальных учебных действий / Н.А. Нефедьева. – Текст : непосредственный // Здоровьесберегающее образование. – 2013. – № 3. – С. 89-93.

REFERENCES

1. Bezuh K.E. Aktivizacija poznavatel'noj dejatel'nosti uchashhihsja pri obuchenii biologii [Activation the cognitive activity of students in teaching biology]. *Otkrytyj urok: metodiki, scenarii i primery* [Demonstration lesson: techniques, scenarios and examples], 2012, no. 1, pp. 6-21.
2. Boltova I. Formirovanie biologicheskikh ponjatij [Formation of biological concepts]. *Biologija v shkole* [Biology at school], 2002, no. 6, pp. 32-34.
3. Vdovina N.S. Aktivizacija uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti uchashhihsja professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij na osnove optimal'nogo sochetanija sredstv obuchenija: dis. ... kand. ped. nauk [Activation of educational and cognitive activities of students of professional educational organizations on the basis of an optimal combination of teaching means. Ph. D. (Pedagogy) diss.]. Barnaul, 2015. 199 p.
4. Konstruirovanie i metodika ispol'zovanija situacionnyh zadach po biologii v uslovijah detalizacii trebovanij FGOS [Elektronnyi resurs] [Design and method of using situational tasks in biology in terms of detailing the requirements of the Federal State Educational Standard]. Arbusova E. N. *Teoriya i metodika obuchenija biologii* : v 2 ch. : ucheb. i praktikum dlja vuzov [Theory and methods of teaching biology. Ch. 2]. Moscow: Jurajt, 2019, pp. 168–175. URL: <https://www.biblio-online.ru/book/teoriya-i-metodika-obucheniya-biologii-v-2-ch-chast-2-442345> (Accessed 10.01.2020).
5. Meshherjakova L.M., Shalashova M.M., Orzhekovskij P.A. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij: sistema didakticheskikh zadanij [Formation of universal educational actions: a system of didactic tasks]. *Himija v shkole* [Chemistry at school], 2013, no. 1, pp. 9-12.
6. Nefed'eva N.A. Obuchenie v situacijah kak sredstvo formirovanija universal'nyh uchebnyh dejstvij [Learning in situations as a means of forming universal learning actions]. *Zdorov'esberegajushhee obrazovanie* [Health-saving education], 2013, no. 3, pp. 89-93.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.В. Павлова, старший преподаватель кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: natasha-navlova@yandex.ru.

Н.В. Шарыпова, кандидат биологических наук, завкафедрой биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: sharnadvla@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0942-5630.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.V. Pavlova, Senior Lecturer of the Department of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: natasha-navlova@yandex.ru.

N.V. Sharypova, Ph. D. in Biological Sciences, Department Chair of Biology and Geography with Teaching Methods, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: sharnadvla@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0942-5630.

УДК 372.8+378

**Людмила Климентьевна Патрушева,
Дмитрий Викторович Патрушев,
г. Киров
Марина Владимировна Соломина
г. Воркута**

**Разработка демонстрационных стендов на основе структурно-логических схем
содержания для применения в системе художественного образования**

Важное значение в формировании творческого опыта деятельности имеют знания, основу которых составляют понятия. Понятия усваиваются в системе, постепенно от чувственного восприятия отдельных признаков к абстрактному мышлению, то есть свободному оперированию ими. На уроках изобразительного искусства большая часть времени отводится формированию опыта практической деятельности и процессу обобщения основных понятия отводится недостаточно времени. В статье представлены демонстрационные стенды по рисунку и живописи, которые разработаны на основе структурно-логических схем, содержащие почти 150 понятий в сочетании с иллюстрациями работ художников, которые направлены на установление оптимального баланса в усвоении содержания учебного

материала. Также описаны принципы и этапы разработки структурно-логических схем; требования и основные положения для разработки демонстрационных стендов, описан процесс их проектирования. Основные методы исследования: анализ нормативных документов, специальной литературы; моделирование; наблюдение, метод экспертных оценок и др. Предлагаемые демонстрационные стенды целесообразно использовать в системе художественного образования: на уроках изобразительного искусства, в системе дополнительного художественного образования, в подготовке будущих учителей изобразительного искусства.

Ключевые слова: изобразительное искусство, рисунок, живопись, демонстрационные стенды, структурно-логическая схема, художественное образование, подготовка учителей изобразительного искусства.

**Lyudmila Klimentevna Patrusheva,
Dmitriy Viktorovich Patrushev,
Kirov
Marina Vladimirovna Solomina
Vorkuta**

Development of demonstration stands based on structural and logical schemes of content for using in the art education system

Knowledge based on the concepts is of great importance in the process of forming creative experience. Concepts, gradually from the sensory perception of individual features to abstract thinking, are assimilated in the system, and therefore, we can operate them easily. Most time at lessons of fine arts is devoted to the formation of practical experience and not enough time is given to the process of generalizing the basic concepts. The article presents demonstration stands for drawing and painting, which are developed on the basis of structural and logical diagrams, containing almost 150 concepts in combination with illustrations of artists' works in order to assimilate the educational material in the best way possible. The authors also describe principles and stages of development of structural and logical schemes, requirements and basic provisions for the development of demonstration stands and the process of their design. Basic research methods are used: analysis of regulatory documents, professional literature; modeling; observation, method of expert assessments, etc. The proposed demonstration stands should be used in the system of art education: at the lessons of fine arts, in the system of additional art education, while training future teachers of fine arts.

Keywords: fine arts, drawing, painting, demonstration stands, structural and logical scheme, art education, training of teachers of fine arts.

На современном этапе информатизации стремительно развиваются новые технологии для демонстрации учебного материала. Наряду с ними обучающие стенды в оформлении учебных помещений образовательных учреждений имеют важное значение.

На демонстрационных обучающих стендах размещают самую важную информацию. Они позволяют реализовать принцип наглядности в обучении, способствуют развитию познавательных интересов и активизации познавательных процессов учащихся в предметно-пространственной среде. Стенды привносят эстетику в учебное образовательное пространство [4].

Стенды бывают плоскостные или объемные, на которых могут располагаться объемные модели, макеты; статические или динамические, которые часто используются по техническим дисциплинам. Описания стендов можно найти в достаточно большом количестве современных научных статей российских и зарубежных ученых.

Считаем, что демонстрационные стенды также являются актуальными для уроков изобразительного искусства, в частности, по рисунку и живописи по следующим причинам.

Во-первых, значительное количество времени с 1-9-й класс или в художественной школе отводится таким темам, как «Рисунок» и «Живопись». В результате анализа школьных программ по изобразительному искусству Б.М. Неменского, В.С. Кузина, Т.Я. Шпикаловой следует отметить, что они содержат большое количество понятий.

Во-вторых, учебный материал по рисунку и живописи изложен в учебниках вполне полно, однако, по нашему мнению, не хватает обобщения и систематизации основных понятий.

В-третьих, особенностью обучения рисунку и живописи на разных ступенях художественного образования является овладение практическими приемами в разных техниках и жанрах. В результате анализа опыта преподавания рисунка и живописи в школе и в вузе мы заметили, что обучающиеся отлично справляются с практическими заданиями, однако при описании своих готовых графических или живописных работ слабо используют понятия, которые составляют основу содержания тем «Рисунок» и «Живопись». Это также подтверждается нашими исследованиями уровня остаточных знаний по рисунку и живописи у будущих учителей изобразительного искусства (I по IV курсы). Мы выяснили, что имеется положительная динамика остаточных знаний студентов к IV курсу. Однако, эти знания, в основном, о материалах, инструментах и техниках, сформированы в результате опыта практической деятельности и не представляют системы. Мы считаем, что только совокупность знаний (системы понятий), сформированных на их основе практических умений и опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к изучаемому, как неотъемлемые компоненты системы содержания образования, способствуют качеству усвоения учебного материала [3].

В-четвертых, анализ нормативных документов, в которых отражены требования к средствам обучения для кабинетов общеобразовательной школы показал, что для кабинета изобразительного искусства не предусмотрены тематические стенды [5; 6]. В действующем приказе, в основном, перечисляются наборы оборудования, технических средств, инструментов, комплекты моделей и муляжей [6]. В более раннем документе перечень средств обучения значительно шире, он также включает список альбомов, диафильмов, кинофильмов [5]. Предлагаемые разными предприятиями и фирмами в сети Интернет демонстрационные стенды по изобразительному искусству посвящены лишь некоторым частным вопросам и не представляют целостной системы понятий по рисунку и живописи.

На основании выше изложенного, мы полагаем, что

– для установления гармоничного баланса между усвоением знаний о предмете (понятий) и практических умений и опыта творческой деятельности для уроков изобразительного искусства необходимы стенды, содержащие основные понятия по рисунку и живописи, которые можно было бы применять в разных классах на разных этапах урока;

– основу содержания стендов по изобразительному искусству должны составлять структурно-логические схемы в сочетании с иллюстрациями. Именно «структурно-логические схемы выполняют функцию логической модели категорий изучаемой дисциплины, отображают структуру и их взаимосвязь, раскрывают содержание курса» [1, С. 16].

Следует констатировать, что структурно-логические схемы нашли широкое применение в образовании. За последние несколько десятков лет написано большое количество учебников и учебных пособий в таблицах и схемах по разным предметам для разных уровней образования, что доказывает дидактическую целесообразность наглядного структурирования учебного материала.

Структурно-логические схемы в учебном процессе способствуют активизации и развитию психических познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения), а также речи; позволяют управлять познавательной деятельностью обучающихся; служат опорой для творческого мышления; облегчают усвоение абстрактных понятий; способствуют глубокому усвоению содержания предмета; экономят время преподавателя [1 С. 17; 11].

Структурно-логические схемы также необходимы для разработки электронных образовательных ресурсов, где структура и четкость представления учебного материала первостепенны [10; 11].

Все выше перечисленные факты послужили основанием для формулирования цели исследования: разработать демонстрационные стенды по

рисунку и живописи на основе структурно-логических схем, содержащих основные понятия, для применения в художественном образовании (школа, дополнительное художественное образование, вуз).

В исследовании мы использовали следующие методы исследования: анализ нормативных документов (школьных программ по изобразительному искусству, перечней средств обучения) и специальной литературы; анализ и синтез, обобщение понятий по рисунку и живописи; анализ готовых объектов (стендов, предлагаемых промышленностью); наблюдение за школьниками и студентами при обучении рисунку и живописи; метод моделирования при составлении схем и проектировании стендов; метод экспертных оценок.

На первом этапе исследования мы анализировали нормативные документы по оборудованию кабинета изобразительного искусства, занимались поиском понятий, которые относятся к темам «Рисунок» и «Живопись», по специальной литературе и школьным программам по изобразительному искусству; изучали литературу по созданию демонстрационных стендов и разработке структурно-логических схем.

На втором этапе исследования нами сформулированы требования и основные положения для создания демонстрационных стендов по рисунку и живописи; проведён анализ, синтез, группировка понятий и составлены структурно-логические схемы основных понятий по темам «Рисунок» и «Живопись». В результате этой работы были сформулированы основные этапы разработки структурно-логических схем.

Третий этап исследования состоял в проектировании и дизайне стендов по рисунку и живописи и их экспертной оценке.

Демонстрационные стенды относятся к наглядным средствам обучения, которые имеют важное значение в усвоении учебного материала. «Структурно-логические схемы позволяют образно, в конкретной форме представить содержание абстрактных категорий» [1, С 17]. Они позволяют обеспечить переход от чувственной ступени познания к логической: через восприятие и представление внешних свойств объектов, об их взаимосвязи, сходстве и различии, обеспечивая усвоение абстрактных понятий, формируя абстрактное мышление. Наглядно это представлено на рисунке 1.

В проектировании стендов следует выделить два этапа: составление самих структурно-логических схем и их графическую компоновку; художественно-композиционное решение стенда [2, С. 9].

Для разработки демонстрационных стендов сформулируем требования и основные положения для их разработки, которые наглядно представим в таблице 1.

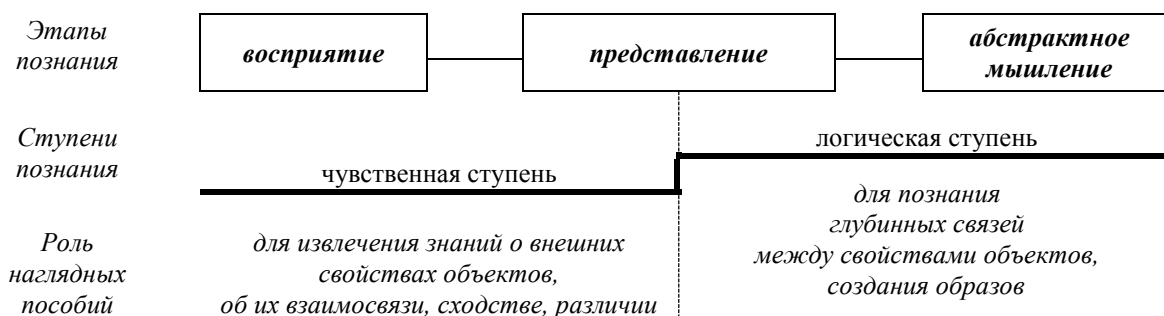


Рис. 1. Роль наглядных пособий в познавательной и преобразовательной деятельности [7, С. 113]

Таблица 1

Требования и основные положения для разработки стендов

| Требования к стендам | Основные положения для создания стендов |
|--|---|
| Актуальность содержания | На стендах должно находиться только самое важное содержание учебного предмета на основе понятий, которые как правило носят сквозной характер |
| Информативность | Информация на стенде должна быть четко структурирована на основе структурно-логических схем основных понятий содержания предмета, обеспечивая целостность и системный подход. Содержание на стендах должно иметь обучающий, развивающий и воспитывающий характер |
| Наглядность и удобство применения в образовательном процессе | Стенды, как наглядное средство обучения, должны помогать учителю на разных этапах образовательного процесса. Сочетание текста и рисунков и (или) иллюстраций должно быть оптимальным |
| Читабельность | Рекомендуется использование лаконичного доступного текста для восприятия обучающимися; оптимального шрифта и кегля; удобное размещение стендов для чтения |
| Эстетичность | Стенды должны – гармонично вписываться в интерьер учебного кабинета; – иметь оптимальное колористическое решение, в том числе для привлечения внимания к заголовкам, основной и дополнительной информации; – стенды должны быть оформлены в одном стилевом решении |
| Экономическая целесообразность | Соотношение достойного качества и цены должно быть адекватным |

В создании структурно-логических схем и их графической компоновки мы руководствовались следующими принципами: научности, лаконичности, структурности, системности, обобщения и унификации, автономности, композиции [1 С. 19; 2 С. 9-10].

Как было написано выше демонстрационные стенды для уроков изобразительного искусства необходимы как источник основных понятий, поэтому работе с понятиями для включения их в схему отводилось важное значение.

Ниже представим основные этапы разработки структурно-логических схем, которые выработались нами в процессе исследования:

1. Выявить все понятия, которые относятся к предмету исследования (теме) по имеющимся школьным программам и специальной литературе.

2. Выполнить анализ понятий выделить среди них главные и второстепенные, сложные (комплексные) и простые.

3. Сгруппировать понятия в тематические группы.

4. Расположить понятия внутри тематической группы в логической последовательности и иерархии по принципу от сложного (комплексного) понятия к простому (простая схема).

5. Расположить тематические группы с понятиями в логике и иерархии на обобщенной структурно-логической схеме (сложная схема), отметив связи. Сложные схемы для простоты восприятия можно представить в виде названия тематических групп (простая схема).

6. Выполнить графическую компоновку схемы с учетом композиционных закономерностей.

Для сбора понятий по темам «Рисунок» и «Живопись» мы изучили школьные программы по изобразительному искусству Б.М. Неменского, В.С. Кузина, Т.Я. Шпикаловой и специальную

литературу по рисунку и живописи (23 источника, 7 из которых были взяты для анализа).

Мы установили, что по рисунку в программах Б.М. Неменского и В.С. Кузина содержится по 42 понятия, в программе Т.Я. Шпикаловой 36 понятий; по живописи в программе Б.М. Неменского – 39 понятий, В.С. Кузина – 38 понятий, Т.Я. Шпикаловой – 24 понятия. В специальной литературе по рисунку у разных авторов содержатся от 7 до 35 понятий [12]; по живописи от 14 до 42 понятий [9].

Все понятия по теме «Рисунок» можно сгруппировать по таким тематическим группам, как «Виды», «Жанры», «Художественно-выразительные средства», «Художественные материалы и инструменты», «Перспектива».

«Виды рисунка» делятся по назначению на академический, архитектурный, технический, учебный; по времени выполнения – на кратковременный и длительный; по способу изображения – на конструктивный, тональный и светотеневой.

Среди «жанров» выделяют: натюрморт, анималистический, пейзаж, религиозный, интерьер, портрет, батальный, мифологический, исторический, сказочно-былинный, бытовой, сюжетно-тематический.

К «художественно-выразительным средствам рисунка» относятся: линия, штрих, пятно, блик, свет, полутень, рефлекс, тень собственная, тень падающая.

«Перспектива» в рисунке бывает прямая линейная, обратная линейная, угловая, фронтальная, панорамная, воздушная.

В теме «Живопись» все понятия мы сгруппировали по следующим тематическим группам: «Виды», «Жанры», «Художественно-выразительные средства», «Художественные материалы и инструменты», «Техники», «Основные направления, стили и течения».

«Виды живописи» делят на монументальную, монументально-декоративную, иконопись, миниатюру, станковую.

К «художественно-выразительным средствам живописи» относят: линию, пятно, мазок, фактуру, цвет, композицию.

К «основным техникам живописи» относятся: акварельная, гуашевая, масляная, темперная, пастельная и др.

С учетом системного подхода для целостности представления на обобщённой структурно-логической схеме по теме «Рисунок» представим все ее тематические группы, в которых находится 51 понятие [13]. Аналогично – по теме «Живопись», схема которой состоит из 67 понятий [8, С. 75]. Композиция схем имеет четкую иерархическую структуру, удобно читается по вертикали и горизонтали; композиция равновесная; композиционное решение формы схемы соответствует содержанию отображаемой информации. Считаю,

что именно эти схемы должны стать основой для демонстрационных стендов.

Для наглядности и лучшего понимания структурно-логические схемы мы дополнили иллюстрациями работ художников, которые наглядно поясняют разные жанры рисунка, которые чаще выполняются на уроках изобразительного искусства. В схему по теме «Рисунок» включены следующие иллюстрации: М.В. Нестеров «Автопортрет», М.А. Врубель «Подсвечник, графин, стакан», И.И. Шишкин «Березняк», В.И. Суриков «Покорение Сибири Ермаком», В.Г. Перов «Сельский крестный ход на Пасхе», В.А. Серов «Амазонка», Ю.А. Васнецов «Три медведя». Схема по теме «Живопись» дополнена иллюстрациями работ художников: И.И. Левитан «Золотая осень», Поль Сезанн «Натюрморт с корзиной яблок», В.А. Серов «Лошади на взморье», К.П. Брюлов «Последний день Помпеи», Сандро Боттичелли «Рождение Венеры», И.К. Айвазовский «Буря». Иллюстрации подобраны таким образом, чтобы можно было включать проблемные вопросы в процесс обучения.

Также считаем необходимым разместить на демонстрационных стендах художественно-выразительные средства рисунка и живописи, так как они используются на каждом занятии по рисунку и живописи. На этих стендах понятия приводятся с краткими дополнительными пояснениями.

На втором этапе проектирования стендов выполнялась задача по художественно-композиционному решению. Проект дидактических стендов выполнен в графическом редакторе CorelDRAW.

Для написания понятий использовался шрифт – Arial. Размер шрифта – 150 п, 140 п, 60 п. Черный и темно-синие цвета и разные кегли шрифта подчеркивают иерархию понятий.

Тематические группы понятий расположены на светло-голубых прямоугольниках, что усиливает группировку понятий (стенды 1, 3) или выделяет понятия (стенды 2, 4). Сочетание светло-голубого и светло-сиреневого цветов, цветных иллюстраций картин художников на белом фоне стенда, на наш взгляд, смотрится лаконично, гармонично. Полагаем, что стенды впишутся в любой кабинет, усиливая предметно-пространственную среду.

Таким образом, в предлагаемый комплект демонстрационных дидактических стендов на основе структурно-логических схем основных понятий входят:

1. Стенд по теме «Рисунок»; размер 1000×1414 мм; содержит 51 понятие, 7 иллюстраций (Рис. 2).

2. Стенд по теме «Художественно-выразительные средства рисунка»; размер 1000×707 мм; содержит 9 понятий (Рис. 4).

3. Стенд по теме «Живопись»; размер 1000×1414 мм; содержит 67 понятий (Рис. 3).

4. Стенд по теме «Художественно-выразительные средства живописи»; размер 1000×707 мм; содержит 22 понятия (Рис. 5).

Стенды представляют собой панель, оклеенную пленкой с цветографическим изображением. Основа – пластик ПВХ толщиной 4 мм. Благодаря прочной основе, панель не впитывает атмосферную влагу из воздуха, что исключает деформацию; обладает достаточной механической прочно-

стью, не горит, не содержит тяжелых металлов, экологически безопасна.

Стоимость комплекта стендов – 10 500 руб.

Стенды прикрепляются к стене стационарно на саморезы.

Экспертная оценка демонстрационных стендов по рисунку и живописи проводилась пятью высококвалифицированными учителями изобразительного искусства МБОУ «Художественно-технологический лицей» г. Кирова (Кировская область).

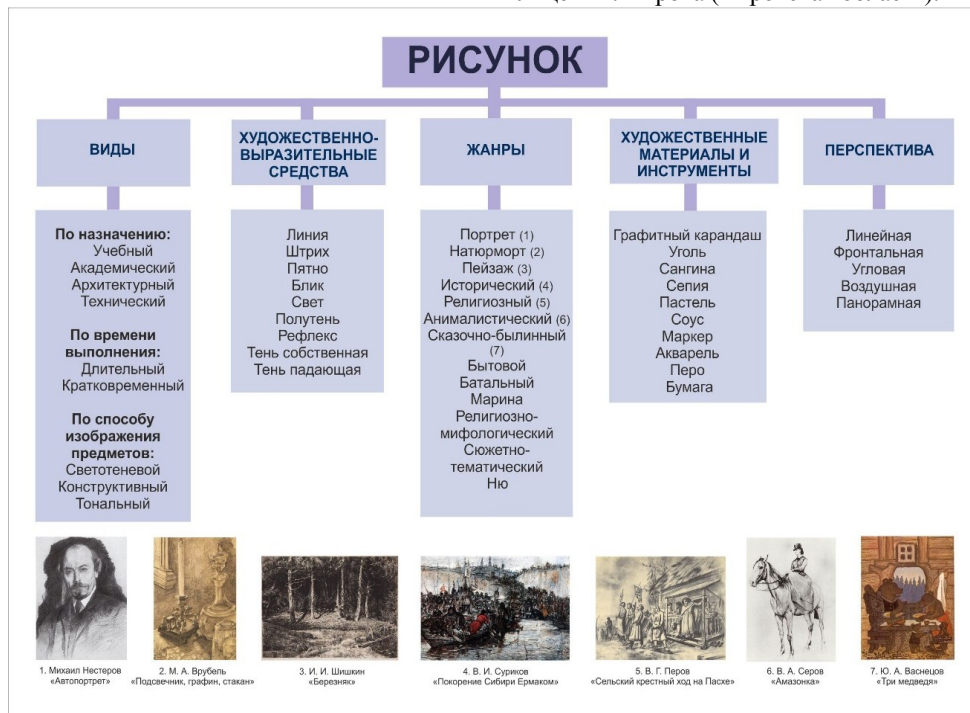


Рис. 2. Проект стенда по теме «Рисунку»



Рис. 3. Проект стенда по теме «Живопись»



Рис. 4. Художественные выразительные средства рисунка

Мы попросили учителей ознакомиться с проектом демонстрационных стендов по темам «Рисунок» и «Живопись», которые были распечатаны в масштабе на листах формата А4, и оценить их, поставив знак «+» в соответствующей ячейке оценочной таблицы. Для экспертной оценки стендов нами были предложены критерии: полнота, системность, наглядность, визуальное оформление. Каждый из этих критериев оценивался по трем уровням: высший – оптимальный уровень (замечания отсутствуют), средний – допустимый уровень (имеются незначительные замечания), ниже среднего – недопустимый уровень (имеются ошибки).

В ходе оценки демонстрационных по теме «Рисунок» учителями изобразительного искусства мы получили такие результаты.

- по критерию «полнота» три эксперта дали высшую оценку, отметили, что замечания отсутствуют и два эксперта указали, что имеются незначительные замечания, но не указали какие именно;

- по критериям «систематичность» и «наглядность» все эксперты поставили высшую оценку;

- по критерию «визуальное оформление» четыре эксперта дали высшую оценку и один эксперт указал на незначительные замечания.

Результаты экспертной оценки учителями изобразительного искусства стендов по теме «Живопись» следующие:

- по критерию «полнота» четыре эксперта дали высшую оценку и один эксперт указал, что имеются не значительные замечания, не указав их;

- по критериям «систематичность», «наглядность» и «визуальное оформление» все эксперты поставили высшую оценку.



Рис. 5. Художественные выразительные средства живописи

Все эксперты отметили важность стендов, которые разработаны на основе структурно-логических схем основных понятий, и желание иметь демонстрационные стенды в своих кабинетах изобразительного искусства. Причем все отметили, что стоимость стендов вполне адекватна.

Преподаватели вуза оценили разработку стендов на отлично на защите выпускной квалификационной работы, которая состоялась в Вятском государственном университете. Председатель ГИА директор Вятского художественного училища им. А.А. Рылова Е.В. Опалева высказала желание приобрести для училища комплект стендов.

Все это подтверждает актуальность исследования и качество разработанных стендов. Учитель может демонстрировать стенды на разных этапах урока в сочетании разных методических приемов: на этапе повторения учебного материала или актуализации знаний (опрос, беседа, рассказ); на этапе формирования новых знаний и знаний о способах действий (объяснение, проблемное изложение); на этапе по формированию и развитию практических умений и навыков (инструктаж); на этапе контроля и обобщения учебного материала (опрос, беседа).

Демонстрационные стенды, на которых понятия и иллюстрации размещены в четкой структуре, способствуют развитию памяти и мышления обучающихся. Использование стендов для описания учащимися графических и живописных работ будет развивать их речи. Стенды и сама предметно-пространственная среда кабинета изобразительного искусства содействуют эстетическому и художественному воспитанию.

Демонстрационные стенды начали апробироваться на уроках изобразительного искусства в

МОУ СОШ № 23 г. Воркуты. В результате первого опыта следует отметить, что они являются опорой в обучении, как для учителя, так и для учеников. Они удобны для демонстрации, информация на них лаконична и легко читается. Учащиеся часто обращаются к ним при описании графических и живописных работ, что очень нравится школьникам.

Таким образом, в результате исследования нами разработаны демонстрационные стенды по изобразительному искусству на основе структурно-логических схем основных понятий по рисунку и живописи в сочетании с иллюстрациями работ художников. На четырех стендах представлено почти 150 понятий. Это позволит учителю применять их на разных этапах урока с 1 по 9 класс, что сделает качественным процесс усвоения содержания предмета.

Демонстрационные стенды по рисунку и живописи для уроков изобразительного искусства также могут применяться в системе дополнитель-

ного художественного образования (художественная школа, изостудия, кружок и т. п.) и в подготовке учителей изобразительного искусства.

Также при создании демонстрационных стендов нами сформулированы основные требования и положения для создания стационарных демонстрационных стендов, представлены этапы разработки структурно-логических схем основных понятий.

Разработанные структурно-логические схемы основных понятий по рисунку и живописи, которые представлены на стендах, могут стать основой для разработки электронных образовательных ресурсов, что особо актуально на современном этапе.

На следующем этапе мы планируем разработать и апробировать методику обучения рисунку и живописи с применением разработанных нами стендов на разных уровнях системы художественного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ажгибкова, Т.Н. Научные основы применения структурно-логических схем при преподавании гуманитарных дисциплин в вузах / Т.Н. Ажгибкова, В.В. Здерев, М.Л. Лебедева. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2005. – № 3. – С. 13-27.
2. Венд, В.Ф. Предисловие к русскому изданию / В.Ф. Венд. – Текст электронный // Графическое представление информации / У. Боумен ; пер. с англ. А.М. Пашутина ; под ред. В.Ф. Венда. – Москва : Мир, 1971. – С. 5-14. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=447844> (дата обращения: 20.10.2020). – Режим доступа: ЭБС «Университетская библиотека online».
3. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие / под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1982. – 319 с. – Текст : непосредственный.
4. Набиев, Р.И. Формирование дизайнерских умений и навыков учителя в организации предметно-пространственной среды школьных кабинетов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Набиев Рифкат Ильшатovich ; Башкир. гос. пед. ун-т. – Уфа, 2004. – 24 с. – Текст : непосредственный.
5. Об утверждении перечней учебного оборудования для общеобразовательных учреждений : приказ Мин-ва образования Рос. Федерации от 27.12.1993 № 529 : утратил силу. – Режим доступа: справ.-поисков. система «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.
6. Об утверждении перечня средств обучения и воспитания, необходимых для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования, соответствующих современным условиям обучения, необходимого при оснащении общеобразовательных организаций в целях реализации мероприятий по содействию созданию в субъектах Российской Федерации (исходя их прогнозируемой потребности) новых мест в общеобразовательных организациях, критериев его формирования и требований к функциональному оснащению, а также норматива стоимости оснащения одного места обучающегося указанными средствами обучения и воспитания : приказ Мин-ва просвещения Рос. Федерации от 03.09.2019 № 466. – Режим доступа: справ.-правов. система «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.
7. Патрушева, Л.К. Дидактика образовательной области «Технология» в таблицах и схемах : учеб. пособие / Л.К. Патрушева ; науч. ред. В.С. Данюшенков. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2006. – 216 с. – Текст : непосредственный.
8. Патрушева, Л.К. Разработка структурно-логической схемы основных понятий по теме «Живопись» для применения в художественном образовании / Л.К. Патрушева, Д.В. Патрушев, М.В. Соломина. – Текст : непосредственный // Педагогическое искусство. – 2018. – № 2. – С. 68-76.
9. Платонова, Н.И. Живопись : энцикл. слов. юного художника / Н.И. Платонова. – URL: <http://nashol.com/2013013069499/enciklopedicheskii-slovar-unogo-hudojnika-platonova-n-i-sinukov-v-d-1983.html> (дата обращения: 20.10.2020). – Текст : электронный.
10. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. – Москва : Школа-пресс, 1994. – 205 с. – Текст : непосредственный.
11. Соколова, И.Ю. Структурно-логические схемы – дидактическое основание информационных технологий, электронных учебников и комплексов / И.Ю. Соколова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23220703_80509927.pdf (дата обращения: 20.10.2020).
12. Сокольникова, Н.М. Изобразительное искусство : учебник для учащихся 5-8 кл. В 4 ч. Ч. 1. Основы рисунка / Н.М. Сокольникова. – Москва : Московские учебники, 1998. – 96 с. – Текст : непосредственный.

13. Соломина, М.В. Разработка структурно-логической схемы основных понятий по теме «Рисунок» для применения в художественном образовании / М.В. Соломина, Л.К. Патрушева. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2016. – Т. 18. – С. 174-178. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56221.htm> (дата обращения: 20.10.2020).

REFERENCES

1. Azhgibkova T.N. Nauchnye osnovy primeneniya strukturno-logicheskikh shem pri prepodavanii gumanitarnykh disciplin v vuzakh [Scientific basis for the application of structural-logical schemes when teaching humanitarian disciplines in universities]. *Innovacii v obrazovanii [Innovation in education]*, 2005, no. 3, pp. 13-27.
2. Vend V.F. Predislovie k russkomu izdaniyu [Elektronnyi resurs] [Preface to the Russian edition]. *Graficheskoe predstavlenie informatsii [Graphic presentation of information]*. Moscow: Mir, 1971, pp. 5-14. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=447844> (Accessed 20.10.2020).
3. Didaktika srednei shkoly: nekotorye problemy sovremennoi didaktiki: ucheb. posobie [Didactics of secondary school: some problems of modern didactics]. Moscow, 1982. 319 p.
4. Nabiev R.I. Formirovanie dizainerskikh umenii i navykov uchitelya v organizatsii predmetno-prostranstvennoi sredy shkol'nykh kabinetov: avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of design skills and abilities of a teacher in the organization of the subject-spatial environment of school classrooms. Ph.D. (Pedagogics) thesis]. Ufa, 2004. 24 p.
5. Ob utverzhdenii perechnoi uchebnogo oborudovaniya dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii: prikaz Minobrazovaniya Rossiiskoi Federatsii ot 27.12.1993 № 529: utratil silu [Elektronnyi resurs] [On the approval of the lists of educational equipment for educational institutions: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of December 27, 1993 No. 529 has invalidated]. Rezhim dostupa: sprav.-poiskov. sistema «Konsul'tantPlyus».
6. Ob utverzhdeniya perechnya sredstv obucheniya i vospitaniya, neobkhodimykh dlya realizatsii obrazovatel'nykh programm nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya, sootvetstvuyushchikh sovremennym usloviyam obucheniya, neobkhodimogo pri osnashchenii obshcheobrazovatel'nykh organizatsii v tselyakh realizatsii meropriyatiy po sodeistviyu sozdaniyu v sub"ektakh Rossiiskoi Federatsii (iskhodya ikh prognoziруемoi potrebnosti) novykh mest v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh, kriteriev ego formirovaniya i trebovaniy k funktsional'nomu osnashcheniyu, a takzhe normativa stoimosti osnashcheniya odnogo mesta obuchayushchegosya ukazannymi sredstvami obucheniya i vospitaniya: Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 03.09.2019 № 466 [Elektronnyi resurs] [On approval of the list of teaching and upbringing tools necessary for the implementation of educational programs of primary, basic and secondary education, corresponding to modern learning conditions, necessary when equipping general educational organizations in order to implement measures to promote the creation in the constituent entities of the Russian Federation (based on their projected needs) of new places in educational institutions, criteria for its formation and requirements for functional equipment, as well as the standard for the cost of equipping one student's place with the specified teaching and education means: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of 03.09.2019 No. 466]. Rezhim dostupa: sprav.-poiskov. sistema «Konsul'tantPlyus».
7. Patrusheva L.K. Didaktika obrazovatel'noi oblasti «Tekhnologiya» v tablitsakh i skhemakh: ucheb. posobie [Didactics of the educational area “Technology” in tables and diagrams]. Kirov, 2006. 216 p.
8. Patrusheva L.K., Patrushev D.V., Solomina M.V. Razrabotka strukturno-logicheskoi skhemy osnovnykh ponyatii po teme «Zhivopis'» dlya primeneniya v khudozhestvennom obrazovanii [Development of a structural-logical scheme of basic concepts on the topic “Painting” for using in art education]. *Pedagogicheskoe iskusstvo [Pedagogical art]*, 2018, no. 2. pp. 68-76.
9. Platonova N.I. Zhivopis'. Entsiklopedicheskii slovar' yunogo khudozhnika [Elektronnyi resurs] [Encyclopedic dictionary of a young artist]. URL: <http://nashol.com/2013013069499/enciklopedicheskii-slovar-unogo-hudojnika-platonova-n-i-sinukov-v-d-1983.html> (Accessed 20.10.2020).
10. Robert I.V. Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispol'zovaniya [Modern information technologies in education: didactic problems; prospects of use]. Moscow, 1994. 205 p.
11. Sokolova I.Yu. Strukturno-logicheskie skhemy – didakticheskoe osnovanie informatsionnykh tekhnologii, elektronnykh uchebnikov i kompleksov [Structural and logical schemes are the didactic basis of information technologies, electronic textbooks and complexes]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2012, no. 6. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23220703_80509927.pdf (Accessed 20.10.2020).
12. Sokol'nikova N.M. Izobrazitel'noe iskusstvo : uchebnik dlya uchashchikhsya 5-8 klassov. V 4 ch. Ch. 1. Osnovy risunka [Fine arts: a textbook for students of grades 5-8. Part 1. Basics of drawing]. Moscow, 1998. 96 p.
13. Solomina M.V., Patrusheva L.K. Razrabotka strukturno-logicheskoi skhemy osnovnykh ponyatii po teme «Risunok» dlya primeneniya v khudozhestvennom obrazovanii [Development of a structural and logical scheme of basic concepts on the topic “Drawing” for using in art education]. *Kontsept: nauch.-metod. elektron. zhurn. [Concept]*, 2016, vol.18. pp. 174-178. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56221.htm> (Accessed 20.10.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.К. Патрушева, кандидат педагогических наук, доцент по кафедре технологии и методики преподавания технологии, руководитель Центра публикационной активности, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: lk_patrusheva@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-0789-4778.

Д.В. Патрушев, старший преподаватель кафедры дизайна и изобразительного искусства, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», член Союза Художников России, г. Киров, Россия, e-mail: dppainter@yandex.ru.

М.В. Соломина, учитель изобразительного искусства, МОУ «СОШ № 23», г. Воркута, Россия, e-mail: solomina-25071994@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.K. Patrusheva, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Technology and Technique Teaching Technology, Head of the Center of Publication Activity, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: lk_patrusheva@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0002-0789-4778.

D.V. Patrushev, Senior Lecturer, Department of Design and Fine Arts, Vyatka State University, member of the Union of Artists of Russia, Kirov, Russia, e-mail: dppainter@yandex.ru.

M.V. Solomina, Teacher of Fine Arts, school № 23, Vorkuta, Russia, e-mail: solomina-25071994@mail.ru.

УДК 373.3

**Ирина Николаевна Разливинских,
Любовь Анатольевна Милованова**
г. Шадринск

Организация краеведческой работы в начальных классах в условиях реализации ФГОС НОО

В статье авторы рассматривают роль краеведческой работы в начальной школе. По их мнению, основной целью краеведческой деятельности является углубление и расширение знаний учащихся о природе, истории и культуре родного края. Краеведческая работа выполняет несколько функций (исследовательско-научная, документирующая, образовательно-воспитательная, организационная). В общеобразовательном учреждении краеведческую деятельность можно проводить на уроках, факультативных занятиях, во внеклассной и внешкольной работе. Существуют разнообразные формы краеведческой работы, в частности краеведческий уголок, краеведческая экскурсия, встречи с интересными людьми. Авторы считают, что краеведение играет большую роль в эстетическом и патриотическом воспитании младших школьников.

Ключевые слова: краеведение, краеведческая деятельность, краеведческая работа, формы краеведческой деятельности, младшие школьники, экскурсия.

**Irina Nikolaevna Razlivinskih,
Lyubov Anatolievna Milovanova**
Shadrinsk

Organization of local history work in primary school in the context of the implementation of the federal state educational standard of primary general education

In the article the authors consider the role of local history work in primary school. In their opinion, the main goal of local history activity is to deepen and expand students' knowledge about the nature, history and culture of their native land. Local history work performs several functions (research and scientific, documenting, educational, organizational). In a general educational institution, local history activities can be carried out in the classroom, extracurricular activities, in extracurricular and extracurricular activities. There are various forms of local history work, in particular, a local history corner, a local history excursion, meetings with interesting people. The authors believe that local history plays an important role in the aesthetic and patriotic education of junior students.

Keywords: local history, local history activity, local history work, forms of local history activity, junior students, excursion.

Бурное общественное развитие страны в настоящее время диктует новые требования к воспитанию и обучению личности, которая должна стать самостоятельной, приспособленной к современной жизни, активной и творческой. ФГОС НОО выделяет требования к личностным, метапредметным, предметным результатам. В нем обозначена позиция к духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся, к становлению их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества [7].

Краеведческая работа представляет собой деятельность, включающую содержательный, оперативный и результативный компоненты [6, С.24].

Цель краеведческой деятельности заключается в углублении и расширении знаний учащихся о природе, истории и культуре родного края.

По мнению М.Д. Маханевой, краеведческая деятельность в начальной школе выполняет ряд функций:

1. Исследовательско-научная, которая организует, проводит всевозможные научные исследования в области истории, культуры, естествознания; предполагает разработку проектов и программ, ориентированных на обеспечение и выявление сохранности, на восстановление или реконструкцию культурных памятников;

2. Документирующая – сбор сведений о памятниках культуры, а также их сохранение и рациональное использование природных памятников;

3. Образовательно-воспитательная предполагает формирование у людей исторического сознания, передачу и сохранения ими культурных и народных традиций;

4. Организационная – объединение учащихся по интересам, организовывать их досуг, развивать творческие интересы [4, С. 24].

Обязательным условием, по мнению П.В. Иванова, при организации краеведческой работы является реализация ведущих принципов:

- научные понятия и термины должны быть понятны обучающимся;
- обучающиеся понимают цель и задачи обучения; способны производить самоанализ и самооценку; умеют аргументировать свою точку зрения;
- использование проблемного метода изложения материала; умение самостоятельно решить учебную задачу, подвести итог своей работе;
- материал должен излагаться от легкого к сложному, от неизвестного к знакомому;
- важность использования наглядного материала, возможно с использованием ИКТ;
- обучающимся должна предоставляться свобода выбора, педагог в доброжелательной атмосфере анализирует недостатки и достоинства выполненных работ;
- учёт возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников [2, С. 26].

Основным средством развития мотивации в учебно-воспитательном процессе, а также источником получения знаний о родном крае, воспитании любви к малой родине, формирование гражданских качеств выступает краеведение. Краеведение в начальной школе имеет огромное значение для нравственного, трудового, эстетического и экологического воспитания обучающихся. Оно является интегрирующим звеном между учебной и воспитательной деятельностью школы и обеспечивает формирование универсальных учебных действий как основных умений, прописанных в стандарте второго поколения [5].

Именно в младшем школьном возрасте создаются благоприятные условия для духовно-нравственного и морального развития личности. Когда обучающиеся знакомятся с историей и культурой своей малой родины, у них развивается гордость за свой край, появляется желание внести свой вклад в развитие малой родины.

Федеральный базисный учебный план НОО не предусматривает краеведение как обязательный предмет. Лишь с 2006 года «Краеведение» является дисциплиной, которая входит в региональный компонент базисного учебного плана государственных образовательных стандартов общего образования.

Краеведческий материал в начальной школе изучается эпизодически, но обучающиеся всегда проявляют большую заинтересованность к нему. Чем раньше начнется знакомство учащихся с природой и культурой родного края, тем теснее будет связь с ним. Наиболее благоприятным для развития духовно-нравственных качеств личности является именно младший школьный возраст, потому что в этот период закладываются базовые ценности, способности и качества личности [3].

Краеведческая работа способствует эффективному развитию интересов младших школьников, расширяет их кругозор, формирует познавательную самостоятельность и профессиональную направленность.

Краеведческий материал применяется практически на всех учебных дисциплинах. Как правило, педагог использует наиболее значимый и ценный материал по изучению родного края, органично вплетает его в содержание урока, что способствует формированию познавательного интереса у младших школьников, благоприятствует творческому развитию личности.

Краеведческую работу в школе целесообразнее проводить на уроках, факультативных занятиях, во внеклассной и внешкольной работе.

Наиболее подробно рассмотрим некоторые формы внеклассной работы краеведческой направленности.

Для организации краеведческой деятельности учитель начальных классов может использовать краеведческий уголок, в котором отражена связь обучения и воспитания с жизнью.

Для формирования интереса к истории родного края краеведческий уголок применяется с целью:

- осмысления школьниками тесной связи со своей малой родиной, знакомства с поступками и обычаями земляков, воспитания гражданственности и патриотизма;
 - развития поисково-информационных умений, воображения в процессе воссоздания местных сюжетов;
 - формирования мировоззрения о прошлом и настоящем родного края, о людях, которые оставили значимый след в истории своей местности, внесли вклад в историко-культурное наследие региона [4, С. 56].
- Краеведческий уголок в начальной школе выполняет ряд функций:
- активизация познавательной деятельности;
 - воспитание патриотизма;
 - наглядность в обучении;
 - связь обучения с жизнью;
 - осуществление межпредметных связей.

Таким образом, использование краеведческого уголка в образовательном процессе становится эффективным лишь в том случае, когда предлагаемый материал становится источником получения новых знаний, способствует расширению кругозора, применяется на постоянной основе, собран и представлен самими обучающимися.

Краеведческие экскурсии в начальной школе играют не менее значимую роль.

Краеведческая экскурсия – это посещение обучающимися объектов культурного наследия (памятник архитектуры, предприятия, музеи, картинные галереи и пр.) [1, С. 54]. Различают природоведческие, исторические и производственные краеведческие экскурсии.

Исторические экскурсии проводятся с целью получения сведений из истории своей местности, о людях, прославивших свой край, о подвигах героев. Данный вид экскурсий формирует нравственные качества школьников, а также расширяет и углубляет исторические знания.

В процессе природоведческой экскурсии младшие школьники проводят наблюдения за природой родного края, знакомятся с её особенностями, что способствует формированию бережного отношения к природе. Обучающиеся на личном опыте убеждаются, что природа, преобразованная человеческим трудом также прекрасна, как и первозданная.

Экскурсии на производство помогают познакомиться с социально-экономическими и природными условиями сельскохозяйственного и промышленного производства, с возможностью дальнейшего развития хозяйства, со способами производства продукции.

Бесспорно, краеведческая экскурсия является эффективной формой изучения краеведческого материала. Она способствует расширению кругозора и развитию интеллектуальных способностей. В процессе экскурсии происходит совместная деятельность младших школьников, которая приучает работать в коллективе.

Взрослые оказывают огромное влияние на формирование положительного отношения к труду у младших школьников. Поэтому в начальной школе рекомендуется проводить встречи с интересными людьми края по определенной тематике. Например, встречи с тружениками тыла могут проходить в честь празднования 9 Мая; а в преддверии дня космонавтики с детьми может встретиться работник станции.

В рамках краеведческой деятельности встречи с интересными людьми проводятся не так часто. Обычно гости приходят к ученикам всего 1-2 раза в полугодие, но такие встречи могут быть в разных формах.

Встречи с писателями и поэтами родного края чаще проводят в форме литературных салонов. Целью таких встреч является пробуждение интереса к чтению через общение с автором книг, а также пробуждение интереса к литературному краеведению, культуре, истории.

Кроме того, в рамках знакомства с людьми своего края, может быть организована встреча с художниками и проведена экскурсия по выставке их картин. Экскурсия может быть проведена виртуально с использованием мультимедийных технологий. Художник знакомит детей со своим творчеством, с историей и временем создания картин. Во время живой встречи автор может продемонстрировать свои работы, рассказать о дальнейших творческих планах и дать напутствие подрастающему поколению.

Не менее интересной встречей с учениками может быть классный час с работниками театра и кино, которые хорошо известны в своей местности и имеют призы и награды в своей области. Такие люди могут рассказать учащимся свою историю: как пришли к актерству, какие были трудности, что удавалось и над чем необходимо было работать. С интересом дети могут слушать увлекательные истории создания какой-либо сцены из пьесы, комедии, спектакля и о том, как протекают все рабочие моменты при постановке премьеры. Также актеры могут показать разные эмоции или прочитать отрывок своей речи в постановке, чем привлекут внимание юных слушателей.

Таким образом, встречи с интересными людьми являются одной из форм краеведческой работы. В начальной школе такие встречи проходят интересно и увлекательно. Учащиеся знакомятся с творчеством своего края, узнают о людях, известных в определенной области. Такие встречи чаще всего направлены на то, чтобы показать, насколько богат родной край творческими, активными и целеустремленными людьми. В будущем эти знания могут пригодиться детям при выборе профессии.

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что краеведческая работа должна применяться на каждом этапе развития личности, начинать ее необходимо как можно раньше. Краеведение имеет большие возможности для эстетического воспитания младших школьников, т.к. они видят красоту в природе, в архитектурных памятниках, в народном творчестве. Это, в свою очередь, способствует развитию патриотизма. Краеведческая работа развивает познавательный интерес младших школьников, формирует исследовательские навыки, содействует саморазвитию и самообразованию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Емельянов, Б.В. Методика подготовки и проведения экскурсии : учеб. пособие / Б.В. Емельянов. – Москва : Турист, 2011. – 215 с. – Текст : непосредственный.
2. Иванов, П.В. Педагогические основы школьного краеведения / П.В. Иванов. – Петрозаводск, 2006. – 78 с. – Текст : непосредственный.
3. Использование краеведческого материала в начальной школе как средство повышения эффективности обучения и воспитания любви к своей Родине. – URL: <https://pandia.ru/text/80/481/22428.php>. – Текст : электронный.
4. Маханева, М.Д. Приобщение младших школьников к краеведению и истории России / М.Д. Маханева. – Москва : АРКТИ, 2005. – 124 с. – Текст : непосредственный.
5. Милевская, Л.И. Краеведческая деятельность в начальной школе / Л.И. Милевская. – URL: <https://multiurok.ru/files/statia-kraevedcheskaia-deiatelnost-v-nachalnoi-shk.html>. – Текст : электронный.
6. Тихонова, А.Ю. Региональная культура: образовательный аспект : монография / А.Ю. Тихонова. – Ульяновск : УИПКПРО, 2006. – 61 с. – Текст : непосредственный.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – Москва : Просвещение, 2010. – 31 с. – (Стандарты второго поколения). – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Emel'janov B.V. Metodika podgotovki i provedeniya jekskursii: ucheb. posobie [Methodology for preparing and conducting an excursion]. Moscow: Turist, 2011. 215 p.
2. Ivanov P.V. Pedagogicheskie osnovy shkol'nogo kraevedeniya [Pedagogical foundations of school local history]. Petrozavodsk, 2006. 78 p.
3. Ispol'zovanie kraevedcheskogo materiala v nachal'noj shkole kak sredstvo povysheniya jeffektivnosti obuchenija i vospitanija ljubvi k svoej Rodine [Elektronnyi resurs] [The use of local lore material in elementary school as a means of increasing the effectiveness of teaching and fostering love for their Motherland]. URL: <https://pandia.ru/text/80/481/22428.php>.
4. Mahaneva M.D. Priobshhenie mladshih shkol'nikov k kraevedeniju i istorii Rossii [Introduction of junior schoolchildren to local history and the history of Russia]. Moscow: ARKTI, 2005. 124 p.
5. Milevskaja L.I. Kraevedcheskaja dejatel'nost' v nachal'noj shkole [Elektronnyi resurs] [Local history activities in elementary school]. URL: <https://multiurok.ru/files/statia-kraevedcheskaia-deiatelnost-v-nachalnoi-shk.html>.
6. Tihonova A.Ju. Regional'naja kul'tura: obrazovatel'nyj aspekt: monografija [Regional culture: educational aspect]. Ul'janovsk: UIPKPRO, 2006. 61 p.
7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Primary General Education]. – Moscow: Prosveshhenie, 2010. 31 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.Н. Разливинских, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры ТиМНО, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: razlivinskikh@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3475-9114.

Л.А. Милованова, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой ТиМНО, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: milovanova-45@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3882-3814.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.N. Razlivinsky, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary Education, Shadrinsky State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: razlivinskikh@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3475-9114.

L.A. Milovanova, Ph. D. in Philological Sciences, Department Chair of Theory and Methodology of Primary Education, Shadrinsky State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: milovanova-45@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3882-3814.

УДК 373.3.016:811.112.2

Елена Андреевна Сорокина
г. Шадринск

Роль игры при обучении немецкому языку в младшем школьном возрасте

В статье описываются особенности и возможности игровых технологий при изучении иностранных языков. Автор подчеркивает, что начало обучения иностранному языку происходит в младшем школьном возрасте и задача учителя на этом этапе – пробудить интерес к языку у ребенка. Перечисляются особенности психологического развития младшего школьника, это: эмоциональность и подвижность, произвольность и неустойчивость внимания. Делается вывод, что наибольший интерес и внимание у детей вызывает то, что им интересно. Автор перечисляет несколько видов классификаций учебной игры, дает подробное описание некоторых игр. Также описывается роль учителя при организации учебных игр. Большое внимание уделяется особенностям, задачам и функциям учебной игры, ее организации на уроке иностранного языка.

Ключевые слова: младший школьник, методика преподавания немецкого языка, игровые технологии, игра, классификация.

Elena Andreevna Sorokina
Shadrinsk

The role of the game in german training in primary school years

The article describes the features and possibilities of gaming technologies when learning foreign languages. The author emphasizes that the beginning of foreign language education takes place in the junior school age and the teacher's task at this stage is to arouse the child's interest in the language. The features of the psychological development of a young pupil are listed, they are: the emotionality and the mobility, the involuntary and the unstable attention. It is concluded that the most interest and attention in children is what is interesting to them. The author lists several types of classifications of the educational game, gives a detailed description of some games. The role of the teacher in organizing educational games is also described. Much attention is paid to the peculiarities, tasks and functions of the educational game, its organization in a foreign language lesson.

Keywords: the junior pupil, German language teaching methodology, the game technology, the game, the classification.

При работе над иностранным языком учитель сталкивается с бессознательным и ассоциативным восприятием учебного материала, что обусловлено психологическим развитием детей. В начале обучения детям сложно грамматически и лексически верно оформлять свои собственные мысли, однако, довольно быстро они усваивают и запоминают скороговорки, песни и стихи на иностранном языке. Курс современных учебных пособий иностранных языков (в частности немецкого) целенаправленно спроектирован так, чтобы вышеупомянутые стихи и рифмовки служили средством закрепления лексических и грамматических единиц и структур.

Как известно из возрастной психологии, успеваемость ученика по любому предмету будет хорошей, если ему этот аспект интересен. Именно поэтому необходимо структурировать занятие в соответствии с вышеупомянутым принципом. Урок будет успешным, если помимо интересного материала в нем будет удачно раскрываться мастерство учителя, которое выражается в оптимальном использовании методов обучения, теоретической и практической части урока и т.д. В методической литературе авторы предлагают большое количество технологий, способствующих повышению познавательного интереса учеников. К таким технологиям нужно отнести, в первую очередь, игровые технологии, которые помогают нивелировать напряженный темп урока, повышают ослабленное к концу урока внимание [3, С.54].

Общеизвестным является факт, что для детей игра – это увлекательное занятие, даже если в ее процессе происходит иноязычная коммуникация. Игра воспринимается в первую очередь как соревнование, в котором все равны, и даже слабые ученики, но более находчивые и сообразительные, имеют шанс на победу. Такие факторы, как чувство равенства, атмосфера доброжелательности и радости, помогают преодолеть застенчивость. Незаметно для учащегося в игровой форме, он начинает усваивать языковой материал, у него появляется чувство удовлетворенности – «оказывается, я уже могу говорить наравне со всеми» [9, С.47].

Во время организации игровой деятельности должны быть решены следующие методические задачи:

- 1) учитель обеспечивает психологическую готовность у учащихся к речевому общению;
- 2) учитель реализует многократное повторение лексических и грамматических единиц;
- 3) происходит тренировка необходимого речевого материала и подготовка к спонтанной речи [6, С.49].

В процессе изучения иностранных языков на начальном этапе обучения ученик не только получает предметные знания, также происходит его воспитание и развитие средствами этого предмета. В связи с особенностями детей младшего школь-

ного возраста, обучение на этом этапе происходит успешно. Это связано с тем, что языковой материал запоминается детьми быстрее, языковой барьер отсутствует, а также отсутствие большого опыта общения на родном языке [8, С.91].

Бесспорно, процесс обучения немецкому языку – это совместная деятельность учителя и учащихся. Что касается младшего школьного возраста, то учеников данного возраста отличает повышенный интерес ко всему новому, и задача учителя в этой ситуации – поддерживать и развивать данный интерес, активность ребенка, его способность удивляться и восхищаться. Единственным речевым партнером для учащегося при изучении иностранного языка становится учитель, который стимулирует детей похвалой и высокой оценкой. Игра в данном случае является основным методическим приемом.

Формирование грамматических навыков происходит на основе конструкций родного языка, если подобные конструкции встречаются и в родном, и в иностранном языках. В данном случае важно научить ребенка самому формулировать правило, тем самым показывая, что в любом языке существуют законы, которым важно следовать, чтобы достичь хорошего результата.

Игровая деятельность выполняет следующие функции [7, С.45]:

1. Обучающая функция, суть которой заключается в развитии памяти, внимания, развитии общеучебных умений и навыков. Обучающая функция ответственна за развитие навыков владения иностранным языком, так как в процессе игры ученик стремится решить задачи, которые поставил перед ним учитель.

2. Воспитательная функция, которая ответственна за формирование гуманного отношения к партнеру, развитие чувств взаимопомощи и взаимоподдержки.

3. Развлекательная функция, которая помогает организовать благоприятную атмосферу на уроке.

4. Коммуникативная функция, суть которой заключается в организации атмосферы иноязычного общения, сплочения учащихся на уроке, формирование эмоционально-коммуникативных отношений.

5. Релаксационная функция. Эта функция заключается в снятии эмоционального напряжения, которое может быть вызвано при интенсивном обучении иностранному языку.

6. Психологическая функция, отвечающая за контроль эмоциональных проявлений личности во время игры.

7. Развивающая функция, которая заключается в гармоничном развитии личности ребенка, а также стимулирование его потенциальных возможностей.

Всемирно известный педагог Михаил Николаевич Скаткин подчеркивает, что учебные задачи в

игре не «заявляются ясно и четко», а «маскируются». Поэтому, даже если ребенок не ставит своей целью научиться чему-то, в результате игры, тем не менее, он достигает того или иного игрового результата [12, С.57]. В большинстве случаев игровые задачи не имеют индивидуального характера, поскольку решение задачи достигается совместной работой всей группы, преодолевая коллективно все препятствия. В связи с тем, что в процессе игры происходит нравственное воспитание учащихся, в процессе урока должны применяться неагрессивные типы общения, тренироваться навыки ведения диалога, умения выслушивать и принимать во внимание чужую точку зрения.

В методике большое внимание отводится вопросу места учебной игры на уроке. Место и продолжительность игры зависит от многих моментов, среди которых в первую очередь необходимо отметить уровень знаний учащихся, уровень их обучаемости, уровень сложности учебного материала, цель конкретного урока.

Не стоит забывать также, что в процессе формирования и активизации у обучающихся умений и навыков творческой, познавательной, мыслительной деятельности, учитель должен сам работать над своим профессиональным развитием. Еще Константин Дмитриевич Ушинский писал о том, что учитель живет, пока сам учится. В противном случае, в нем умирает учитель [10, С.91].

Приведем примеры и краткую характеристику игр согласно предложенным ведущими методистами классификаций.

Михаил Федорович Стронин разделил все игры на два раздела: подготовительные и творческие. Подготовительные игры формируют языковые навыки, творческие игры способствуют развитию речевых навыков и умений. Уделим особое внимание первой группе игр, так как они являются наиболее актуальными для младшего школьного возраста. К подготовительным играм относятся игры, охватывающие все виды работ учащихся на уроке: грамматические, лексические, фонетические и орфографические. По мнению М.Ф.Стронины, изучение грамматики часто приводит к переутомлению учеников, поэтому игры способствуют активизации интереса и снижению монотонности работы [2, С.33]. Фонетические игры помогают сформировать и развить лексические и произносительные навыки. Целью орфографических игр является освоение правописания изученной лексики. Большинство игр могут быть использованы в качестве тренировочных упражнений на этапе как первичного, так и дальнейшего закрепления языковых навыков.

Д. Хадфилд строит классификацию игр на основе действий, которые учащиеся выполняют в процессе игры. Он выделяет такие игры: информационный пробел; обмен, соединение, подбор элементов [5, С.218].

В зависимости от целей и задач урока другие методисты выделяют языковые и речевые игры. Первую группу игр можно подразделить на фонетические, лексические, грамматические, синтаксические и стилистические. Следует отметить, что рассматриваемая классификация достаточно примерна в связи с тем, что все аспекты языка взаимосвязаны. Как уже было указано выше, все учебные игры на уроках иностранного языка формируют речевые навыки. Усвоение грамматики создает для учащихся младшего школьного возраста условия перехода к активной речи. Цели грамматических игр следующие: научить учащихся применять речевые образцы, имеющие определенные грамматические трудности; создать естественную ситуацию для применения этого речевого образца; сформировать речевую активность и самостоятельность учащихся. Лексические игры преследуют следующие цели: тренировать учащихся использовать лексический материал в заданных ситуациях; использовать данный лексический материал в подходящих ситуациях; активизировать речемыслительную деятельность детей; способствовать развитию речевой реакции учащихся. У фонетических игр следующие цели: постоянная тренировка произношения немецких звуков и четкое и правильное чтение стихотворений.

Целью речевых игр является: обучение всем видам речевой деятельности: аудированию, монологической речи, чтению и письму [13]. К другим целями речевых игр относится: обучить в логической последовательности учащихся формулировать свои мысли, практически и творчески применять речевые навыки.

Большую роль при обучении младших школьников играют также аудитивные игры, целями которых являются: научить понимать однократное высказывание, выделить основную информацию, развитие слуховой памяти.

По форме проведения игры делятся на: предметные, подвижные, сюжетные или ситуационные, ролевые, игры-соревнования, интеллектуальные, игры-взаимодействия.

По способу организации игры подразделяются на компьютерные и некомпьютерные, письменные и устные, с опорами и без опор, имитационно-моделирующие и другие.

По степени сложности выполняемых действий все учебные игры можно поделить на простые или моноситуативные и сложные или полиситуативные.

По длительности проведения игры бывают продолжительные и непродолжительные.

По количественному составу участников игры можно классифицировать на индивидуальные, парные, групповые и коллективные. Что касается индивидуальных игр, то это, несомненно, реализация индивидуального подхода и представляет собой работу учащегося с источником информации.

Остальные же игры предполагают общение учащихся друг с другом, в процессе которого применяется и индивидуальный подход обучения иностранному языку, а также дифференцированный.

Таким образом, мы можем наблюдать, что единой классификации игр не существует. Авторы предлагают свои классификации, основываясь на различных аспектах. На наш взгляд классификация М.Ф. Стронина является более полной, так как отражает весь спектр разнообразных учебных игр, применяемых в процессе обучения иностранному языку в школе. Данная классификация предпола-

гает деление всех игр на две группы: подготовительные и творческие. Каждая группа в свою очередь состоит из определенного набора более частных игр, позволяющих эффективно обучать школьников иностранному языку.

Рассмотрим примеры фонетических, лексических, грамматических, лексических игр, которые могут быть использованы на уроке немецкого языка для младших школьников с целью их активизации, повторении изученного материала, а главное для повышения интереса к иностранному языку по средствам игр.

Таблица 1.

Фонетические игры

| № п/п | Название игры | Цель | Ход игры |
|-------|----------------|---|---|
| 1. | «Welcher Laut» | выработка звукопроизводительных навыков | Учитель зачитывает фонетическое стихотворение, в котором доминирует какой-либо звук. Дети должны отгадать его. |
| 2. | «Назови слово» | выработка звукопроизводительных навыков; расширение словарного запаса учащихся. | Учитель бросает участникам игры по очереди мяч, называя какой-либо звук. Учащиеся возвращают мяч, называя слово, в котором этот звук. Через некоторое время участники меняются ролями [1, С. 26]. |

Таблица 2.

Грамматические игры

| № п/п | Название игры | Цель | Ход игры |
|-------|------------------------|---|--|
| 1. | «Изображение действия» | автоматизация употребления глаголов в устной речи | Учащиеся образуют пары. Один играющий изображает действие (мимическое или пантомимическое), другой должен прокомментировать его, употребив изученные глаголы. Например: lernen, spielen, singen, schreiben, tanzen, trinken, hören, Sport treiben и т.д. [4, С. 27]. |
| 2. | «Снежный ком» | развитие умений и навыков употребления слов и выражений в устной разговорной речи | Все учащиеся рассаживаются по принципу «круглого стола», в центре которого раскладываются карточки с изучаемыми словами и выражениями (лицевой стороной вниз). Один из участников берет карточку, показывает ее всем и употребляет данное слово или выражение в предложении. Второй ученик берет другую карточку и придумывает другое предложение и т. д. Так составляется небольшой коллективный рассказ, которому потом дается название [11, С. 30]. |

Таблица 3.

Лексические игры

| № п/п | Название игры | Цель | Ход игры |
|-------|---------------|-------------------------------|--|
| 1. | «Слово» | активизация изученной лексики | Из учеников формируются команды, каждая из которых получает набор карточек с буквами. Учитель произносит слово; учащиеся, у которых находятся составляю- |

| | | | |
|----|------------|---|---|
| | | | щие его буквы, должны составить из карточек слово. Команда, которая быстрее и без ошибок составит слово, получает очко. Итоги игры подводятся после того, как составлено несколько слов [11, С. 32]. |
| 2. | «Буратино» | повторение уже изученной лексики, употреблении изученной лексики в речи | Играющие рисуют цветик-семицветик, и записывают цвет каждого лепестка. Буратино (кукла) угадывает, кто какой любит. Учитель завязывает кукле глаза. Тот, кого назовут, дотронется до полоски любого цвета, а Буратино угадает [9, С. 27]. |

Таблица 4.

Орфографические игры

| № п/п | Название игры | Цель | Ход игры |
|-------|----------------------|---|---|
| 1. | «Вставь букву» | проверка усвоения орфографии в пределах изученного лексического материала | Формируются две команды. Доска разделена на две части. Для каждой команды записаны слова, в каждом из которых пропущена буква. Представители команд поочередно выходят к доске, вставляют пропущенную букву и читают слово. Например: g...t, schle..ht. |
| 2. | «Работа с алфавитом» | контроль усвоения алфавита | Буквы рассыпались. Кто быстрее догадается, какое это было слово? Учащиеся составляют слова из букв, записанных на карточке, и орфографически правильно записывают полученные слова. |

Таким образом, применяя на уроке игровые технологии, необходимо учитывать определенные особенности, типичные для учащихся младшего школьного возраста: нужно как можно чаще изменять виды работ, совмещать их с отдыхом и играми; игровые технологии необходимо применять в соответствии с содержанием учебного материала; не стоит забывать про правильную фонетику, которая может обеспечить детям «психологический

комфорт» в другом языке. Игры, безусловно, положительно влияют на формирование познавательных интересов младших школьников, способствуют осознанному освоению иностранного языка, обеспечивают максимальную включенность учащихся в процесс обучения и являются одним из важнейших средств повышения результативности учебного процесса при изучении нового материала и усвоения пройденного.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой : книга для учителя / Н.П. Аникеева. – Москва : Просвещение, 1987. – 144 с. : ил. – Текст : непосредственный.
2. Арсентьева, Р.П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве / Р.П. Арсентьева. – Москва : Форум, 2009. – 144 с. – Текст : непосредственный.
3. Кларин, М. В. Обучение как игра / М. В. Кларин. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 45–59.
4. Коноплева, Т.Г. Большая перемена. Веселый немецкий : конкурсы, КВНы, викторины, тесты, инсценировки, рифмовки, скороговорки, внеклассные мероприятия / Т.Г. Коноплева – Ростов на Дону : Феникс, 2008. – 217 с. : ил. – Текст : непосредственный.
5. Пучкова, Ю.Я. Игры на уроках английского языка / Ю.Я. Пучкова. – Москва : АСТ, 2003. – 80 с. : ил. – Текст : непосредственный.
6. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях : пособие для учителей и студентов пед. вузов / И. Н. Верещагина. – Москва : Просвещение, 2000. – 224 с. : ил. – Текст : непосредственный.
7. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – Москва : Владос, 1998. – 312 с. : ил. – Текст : непосредственный.
8. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : пособие для студентов / Е.Н. Соловова. – Москва : Астрель, 2008. – 272 с. – Текст : непосредственный.

9. Стронин, М.Ф. Игра, как средство обучения / М.Ф. Стронин. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 1. – С. 57–76.
10. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Москва, 1973. – 208 с. – Текст : непосредственный.
11. Усова, А.Б. Роль игры в воспитании детей / А.Б. Усова. – Москва, 1976. – 96 с. : ил. – Текст : непосредственный.
12. Шарафутдинова, Т.М. Обучающие игры на уроках языка / Т.М. Шарафутдинова. – Москва, 2005. – Текст : непосредственный.
13. Щербаклова, Е.В. Немецкий язык 5 класс по учебнику И.Л. Бим «Deutsch. Schritte 1»: поурочные планы / Е. В. Щербаклова. – Москва : Учитель – АСТ, 2003. – 112 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Anikeeva N.P. Vospitanie igroj: kniga dlja uchitelja [Education by play]. Moscow: Prosvshhenie, 1987. 144 p.
2. Arsent'eva R.P. Igra – vedushhij vid dejatel'nosti v doskol'nom detstve [Play is the leading activity in preschool childhood]. Moscow: Forum, 2009. 144 p.
3. Klarin M.V. Obuchenie kak igra [Learning as a game]. *Shkol'nye tehnologii [School technology]*, 2004, no. 5, pp. 45–59.
4. Konopleva T.G. Bol'shaja peremena. Veselyj nemeckij: konkursy, KVNy, viktoriny, testy, inscenirovki, rifmovki, skorogovorki, vneklassnye meroprijatija [Big break. Merry German]. Rostov na Donu: Feniks, 2008. 217 p.
5. Puchkova Ju.Ja. Iгры na urokah anglijskogo jazyka [Games in English lessons]. Moscow: AST, 2003. 80 p.
6. Rogova G.V. Metodika obuchenija anglijskomu jazyku na nachal'nom jetape v obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenijah: posobie dlja uchitelej i studentov ped. vuzov [Methodology of teaching English at the initial stage in educational institutions]. Moscow: Prosvshhenie, 2000. 224 p.
7. Rogova G.V., Vereshhagina I.N. Metodika obuchenija anglijskomu jazyku [Methodology for teaching English]. Moscow: Vldos, 1998. 312 p.
8. Solovova E.N. Metodika obuchenija inostrannym jazykam: posobie dlja studentov [Methodology of teaching foreign languages]. Moscow: Astrel', 2008. 272 p.
9. Stronin M.F. Igra, kak sredstvo obuchenija [Play as a learning tool]. *Inostrannye jazyki v shkole [Foreign languages at school]*, 1979, no. 1, pp. 57–76.
10. Suhomlinskij V.A. Serdce otdaju detjam [I give my heart to the children]. Moscow, 1973. 208 p.
11. Usova A.B. Rol' igry v vospitanii detej [The role of play in raising children]. Moscow, 1976. 96 p.
12. Sharafutdinova T.M. Obuchajushhie igry na urokah jazyka [Educational games in language lessons]. Moscow, 2005.
13. Shherbakova E.V. Nemeckij jazyk 5 klass po uchebniku I.L. Bim «Deutsch. Schritte 1»: pourochnye plany [German language grade 5 according to the textbook I.L. Bim «Deutsch. Schritte 1»]. Moscow: Uchitel' – AST, 2003. 112 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.А. Сорокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4569-0378.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.A. Sorokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of German Language, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4569-0378.

УДК 34(091)

**Наталья Викторовна Сычева,
Александра Алексеевна Сысолятина
г. Шадринск**

**Правовое обеспечение первых шагов советской власти в ликвидации
безграмотности**

В статье рассматривается нормативно-правовое регулирование первых действий советской власти в борьбе с безграмотностью. Особое внимание уделяется ретроспективному анализу причин и условий борьбы с безграмотностью путем принятия различных правовых документов с целью удовлетворения интересов советской власти по повышению уровня культурного и экономического развития страны. Выявлено противоречие между интересами народа и советской власти в борьбе с безграмотностью, так как многие попытки в борьбе с безграмотностью на разных исторических этапах не увенчались успехом. Советская власть предприняла всевозможные рычаги воздействия для просвещения народа путем организации пунктов оказания услуг образования в зависимости от условий жизни населения, однако задача повсеместной ликвидации безграмотности не была достигнута.

Ключевые слова: борьба с безграмотностью, правовые документы, всеобщее образование, революционные события, народное образование.

Natalia Viktorovna Sycheva,
Aleksandra Alekseevna Sysolyatina
Shadrinsk

Legal support for the first steps of the Soviet government in the illiteracy fight

The article examines the legal regulation of the first actions of the Soviet government in the illiteracy fight. Particular attention is paid to a retrospective analysis of the reasons and conditions for combating illiteracy through the adoption of various legal documents in order to satisfy the interests of the Soviet government to increase the level of cultural and economic development of the country. The contradiction between the interests of the people and the Soviet government in the illiteracy fight was revealed, since many attempts in the illiteracy fight at different historical stages were unsuccessful. The Soviet government undertook all possible leverage to educate the people by organizing points for the provision of educational services depending on the living conditions of the population, but the task of the widespread elimination of illiteracy was not achieved.

Keywords: illiteracy fight, legal documents, universal education, revolutionary events, public education.

Революционные события 1917 года кардинально изменили привычный порядок жизни населения Российской империи. На смену ей пришло молодое и развивающееся государство – Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика. Несмотря на новые цели и ориентацию советского правительства, неизменным оставалось одно – залогом процветания и развития государства был его народ.

Изучение вопроса борьбы с безграмотностью в российской историографии было обусловлено несколькими направлениями. В советской историографии основы изучения народного просвещения и ликвидации безграмотности были заложены В.И. Лениным в докладе на VIII съезде РКП (б). При этом борьба с неграмотностью оппозиционировалась как неотъемлемое условие строительства социализма в РСФСР. В более поздних работах борьба с безграмотностью рассматривалась как часть культурной революции. В работах Н.К. Крупской, опубликованных в сборнике «Ликвидация неграмотности» обосновывалось экономическое значение всеобщего образования, как залога индустриализации страны.

Произведения А.В. Луначарского и А.С. Бубнова, возглавлявших Наркомпрос РСФСР в период с 1917 по 1937 г. содержат анализ состояния грамотности в стране, так же там определены конкретные направления в борьбе с безграмотностью и выработана основная стратегия и тактика сочетания инициативы масс с государственной политикой в этой работе. Именно в их работах наиболее ярко отразился переход государственной политики от борьбы за ликвидацию неграмотности как таковой в борьбу с безграмотностью как составную часть культурной революции.

Идеи о введении обязательного всеобщего образования выдвигались большинством думских партий, не обошли ее и большевики. Такая озабоченность проблемой образования была обусловлена вопиющим уровнем неграмотности среди населения и в первую очередь сельского. Первая всеобщая перепись населения Российской Империи 1897 года показала, что грамотными являются только 21,1% населения. При этом за 20 лет предшествующих революции ситуация главным обра-

зом не изменилась и грамотность составила 27% населения [8].

Таким образом, более чем 2/3 населения страны не умели читать и писать. В свою очередь для утверждения советской власти нужен был человек, осознающий суть социалистических изменений, их пользу и выгоду для развития экономики, а также ориентированный на эти изменения и лично заинтересованный в них. Тип гражданина, бессознательно подчинявшегося власти отжил свое, требовался «новый» человек.

Еще в период начала борьбы с неграмотностью В.И. Ленин затрагивал проблему ликвидации безграмотности, поскольку считал ее составной частью культурной революции и строительства социализма в РСФСР. Н.К. Крупская рассматривала ликвидацию безграмотности как залог экономических преобразований и индустриализации страны. Осуществление столь масштабных преобразований в экономике страны не представлялось возможным без достаточного количества квалифицированных кадров.

Таким образом, еще в период подготовки к введению всеобщего образования и грамотности придавалось огромное значение просветительской работе среди населения.

Первым документом, заложившим правовую основу ликвидации безграмотности, стал Декрет Совета Народных Комиссаров от 26.12.1919 № 592 «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР». В декрете подчеркивалось, что целью ликвидации безграмотности является создание условий для сознательного участия всех граждан РСФСР в политической жизни страны. По декрету предполагалась, что все население страны от 8 до 50 лет подлежало обязательному обучению грамоте. Граждане имели возможность выбирать язык обучения: русский или национальный. Обучение предполагалось производить как в имеющихся школах, так и в специально созданных в связи с новыми требованиями Правительства [1].

Местным властям предоставлялось право привлекать к обучению безграмотных в порядке трудовой повинности образованное население, при установлении заработной платы по нормам работника просвещения. Рабочее время обучаю-

щихся граждан сокращалось на два часа с сохранением заработной платы, данный пункт декрета предусматривал исключение для работников милитаризированных предприятий. В свою очередь Нарком просвещения постановлял предоставить для ликвидации безграмотности необходимые помещения – дома культуры, церкви, клубы, пригодные заводские и складные помещения. Стоит отметить, что уклоняющиеся от предусмотренных декретом повинностей граждане, наряду с препятствующими гражданами обучению безграмотных привлекались к уголовной ответственности.

На основе декрета о ликвидации безграмотности можно сделать вывод о том, что правительство предоставляло все необходимое для возможности обучения грамоте каждого жителя страны. Ресурсы предприятий и местных государственных учреждений были направлены на решение проблемы безграмотности. При этом, государством предусматривались меры к тому, чтобы все имели возможность без потери личного времени обучаться посредством сокращения рабочего дня. Однако, не смотря на все предпринятые меры, организовать работу в экстренном порядке так и не удалось, и реализация декрета в большей степени легла на плечи профессиональных кадров и приобрела систематический характер.

В письме от 2 марта 1920 г. шла речь о направлении отделом Внешкольного образования в губернские и уездные отделы планы, включающие перспективу дальнейшей работы по ликвидации безграмотности. Именно в этом письме и закрепились тенденции реализации поставленных целей именно работниками просвещения, без привлечения добровольческих инициатив, однако, подчеркивалось, что их сил, инициативы и упорства может не хватить, поскольку они и так перегружены работой [4].

Кроме конкретных постановлений о борьбе с безграмотностью, СНК предпринимались действия по реорганизации системы народного образования.

Ранее Декрет ВЦИК и СНК РСФСР об учреждении Государственной комиссии по просвещению от 9(22) ноября 1917 г. постановлял создание среди прочих, отдел по введению всеобщей грамотности во главе с Л.Р. Менжинской, а также отдел Внешкольного образования в ведомстве Комиссии по народному образованию – во главе с Н.К. Крупской.

В 1920 году эти два отдела были объединены в единый внешкольный отдел, ведавший работой по борьбе с неграмотностью среди взрослых. Предусматривалось, что Государственная комиссия станет не руководящей в системе местного образования, а объединит инициативы областей, станет источником материальной, идейной и моральной поддержкой [7].

Декретом Совета Народных комиссаров от 26 июня 1918 года «Об организации дела народного

образования в Российской республике» постановлялось, что руководство делом народного образования, как-то: дошкольного, школьного и внешкольного на местах, за исключением высшего, ведают Отделы Народного Образования, соответственно образуемые при Исполнительных Комитетах областных, губернских, уездных и волостных Советов Рабочих и Крестьянских Депутатов. Над ними как контрольный орган стоит Совет Народного образования. Уже в этом постановлении в п. 14 говорится об обязанности Волостного Отдела Народного образования осуществлять всеобщую грамотность, организовывать общественно-трудовое воспитание, и распространять образование среди всего населения волости, а также содействовать населению в деле народного просвещения.

В ведомство Волостного Отдела Народного образования входила организация школ, контроль за посещаемостью, составление смет о расходах образования, а также учет кандидатов на должности учителей и их замещение. Еще в первые месяцы своего существования советская власть ориентировалась на внедрение всеобщей грамотности и всячески способствовала просвещению, однако население, привлекаемое к обучению на добровольной основе, не было заинтересованно в получении образования, постольку многовековые традиции сельской жизни были сильнее, чем инициатива властей [1].

Однако перечисленные выше Декреты не дали ожидаемых результатов, отсутствие массового контроля и центрального руководства в деле просвещения и ликвидации безграмотности отразилось на результатах обучения населения и количестве охваченных волостей.

В последствие этого, практически через год после Декрета «О ликвидации неграмотности», был издан Декрет Совета Народных комиссаров РСФСР «Об учреждении ВЧК по ликвидации безграмотности от 19 июля 1920 в целях осуществления Декрета от 26 декабря 1919 года. По декрету предполагалось создать при Народном Комиссариате Просвещения Чрезвычайную комиссию по ликвидации безграмотности в составе пяти человек. Члены комиссии назначались по представлению Народного Комиссариата Просвещения и утверждались Советом народных комиссаров. При комиссии создавалось постоянное совещание из представителей от Отдела по работе деревень при УЦ РКП, Отдела по работе среди женщин, Центрального Комитета Союза Молодежи и других организаций. Постановления комиссии являются обязательными в вопросах борьбы с безграмотностью [2].

К Декрету о создании ВЧК по ликвидации безграмотности Постановлением народного Комиссариата Просвещения за подписью А. Луначарского была разработана инструкция по работе комиссии. Работа комиссии была направлена в

первую очередь на ликвидацию безграмотности населения в возрасте 14-50 лет, входящих в ведомство Внешкольного отдела народного комиссариата просвещения под руководством Н.К. Крупской [3].

В учреждениях разного уровня организуются совещания и комиссии из представителей организованного населения: «Указанные комиссии и совещания собираются как для обсуждения общих вопросов по ликвидации безграмотности, так и для решения частных практических вопросов. В зависимости от характера вопросов меняется и состав этих комиссий и совещаний. Так, например, для обсуждения вопросов ликвидации безграмотности среди городского пролетариата приглашаются, главным образом, представители профессиональных организаций, а для решения вопросов по ликвидации безграмотности среди сельского населения могут привлекаться отделы по работе в деревне. Для решения вопроса о ликвидации безграмотности среди женского пролетариата приглашаются представители профессиональных союзов, женских комиссий».

Важная роль в работе комиссии отводилась самодеятельности населения. При этом организованным населением на собраниях Внешкольных Подотделов вырабатывался общий план по работе в ликвидации безграмотности, при учете грамотных, безграмотных, устанавливалась техника учета снабжения школ, учреждаемых специально для ликвидации неграмотности. Установление количества неграмотных происходило путем обхода дворов и учета данных в ведомости единого образца, куда включались так же данные о фамилии, имени, отчестве, возрасте и роде деятельности граждан. Пропорционально полученным результатам создавались школы. Школа создавалась при условии того, что в населенном пункте группа обучающихся составляла более 15 человек, таким образом, охватывая даже самые незначительные сельские поселения.

Обучение включало в себя изучение родного языка (чтение, письмо) и начальную математику. В зависимости от желания учащихся и обеспеченности кадрами вводилось обществоведение, однако преподавание данной дисциплины доверялось только коммунистам. Организация учебного времени зависела от условий жизни населения. При каждой школе создавался школьный совет, состоящий не менее чем из четырех человек – представителей учащихся и работников просвещения. По окончании обучения, учащиеся проходили испытание, на проверку усвоенных навыков,

а также возможно было присутствие при испытании представителей организованного населения. Не выдержавшие испытание учащиеся, проходили курс повторно.

Что касается обучения военнотружущих, то им занималось Политуправление Красной армии, сохраняя традиции армии имперской, где призывников традиционно учили писать и читать. Подход советской власти к обучению военных был связан не только с ликвидацией безграмотности, но массовой политической агитацией [6].

Внешкольные Подотделы ежемесячно составляют отчеты о ходе работы по ликвидации безграмотности, сметы расходов на содержание персонала и организацию помещений, хозяйственные расходы, заготовку и приобретение учебников. Заработная плата рассчитывалась по норме работников просвещения. Уездные и городские Внешкольные Подотделы, кроме этого, в три месяца раз представляют сводные отчеты по городу и уезду во Внешкольный Отдел Народного Комиссариата Просвещения.

Работа Чрезвычайной комиссии спровоцировала развитие массового движения «Долой неграмотность!», возглавленное М.И. Калининым. Эта общественная организация занималась содействием проведению мероприятий по ликвидации безграмотности, проводила агитацию в направлении индивидуального и группового обучения среди взрослого населения СССР. Таким образом, проводилась общественная работа в поддержании школ ликбеза параллельно с политическим просвещением населения [9].

В результате проделанной работы Наркомпроса и его подразделений в период с 1919 по 1926 года 56,6% населения страны стало грамотным [5]. Уровень грамотности среди населения вырос практически в два раза. Несмотря на то, что задача повсеместной ликвидации безграмотности не была достигнута, показатели значительно выросли. Как отмечала Н.К. Крупская, показатели грамотности в отчетах часто преувеличивались, к грамотному населению приписывали тех, кто умел лишь читать, не умея писать и считать [10]. Кроме того, сельское население, традиционно обходившееся без грамоты, тут же забывало изученную грамоту поскольку она не находила применения в быту. Однако, необходимо отметить, что это рывок советской власти на пути к культурной революции состоял не только в обучении грамоте, но и в формировании идеологического и политического самосознания населения с целью перемен условий общественной жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Декрет СНК РСФСР от 26.06.1918 «Об организации дела народного образования в Российской Республике (Положение)». – Текст : электронный // Исторические материалы. – URL: <https://istmat.info/node/30436> (дата обращения: 22.10.2020).

2. Декрет СНК РСФСР от 19.07.1920 «Об учреждении Всероссийской Чрезвычайной Комиссии по ликвидации безграмотности». – Текст : электронный // Исторические материалы. – URL: <https://istmat.info/> (дата обращения: 22.10.2020).
3. Постановление Народного Комиссариата Просвещения. О ликвидации безграмотности. (Инструкция). Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1920 г. Управление делами Совнаркома СССР. – Текст : электронный // Исторические материалы. – URL: <https://istmat.info/> (дата обращения: 22.10.2020).
4. РСФСР. Народный комиссариат просвещения. Внешкольный отдел подотдел подготовки персонала, 2 марта 1920 г. – Текст : электронный // Исторические материалы. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 22.10.2020).
5. Всесоюзная перепись населения 1926 года. Т. IX. РСФСР. Отдел 1. Народность, родной язык, возраст, грамотность. – Москва : Изд-во ЦСУ СССР, 1928. – 185 с. – Текст : непосредственный.
6. Глушенко, И.В. Солдат как читатель. Исследование читательских интересов красноармейцев в 1920 г. / И.В. Глушенко. – Текст : непосредственный // Время, вперед! Культурная политика в СССР / ред. В.А. Куренной. – Москва : Изд. дом ВШЭ, 2013. – С. 64-80.
7. Петрова, Я.И. Организация обучения взрослых в процессе ликвидации неграмотности в СССР в 1920-1930-е годы / Я.И. Петрова. – Самара : Самарский ун-т, 2011. – Текст : непосредственный.
8. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Т. 3. – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Перепись_населения_Российской_империи_\(1897\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Перепись_населения_Российской_империи_(1897)) (дата обращения: 22.10.2020). – Текст : электронный.
9. Соломатина, Т.Б. Ликвидация неграмотности населения в России в первой половине XX века / Т.Б. Соломатина. – Москва : Педагогическое общество России, 2013. – 204 с. – Текст : непосредственный.
10. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения. Т. 9 / Н.К. Крупская. – Москва : Изд-во Академии пед. наук, 1960. – 839 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Dekret SNK RSFSR ot 26.06.1918 «Ob organizacii dela narodnogo obrazovaniya v Rossijskoj Respublike (Polozhenie)» [Elektronnyi resurs] [Commissariat of Education. About the elimination of illiteracy. (Instruction)]. *Istoricheskie materialy* [Historical materials]. URL: <https://istmat.info/node/30436> (Accessed 22.10.2020).
2. Dekret SNK RSFSR ot 19.07.1920 «Ob uchrezhdenii Vserossijskoj Chrezvychajnoj Komissii po likvidacii bezgramotnosti» [Elektronnyi resurs] [Decree of the Council of People's Commissars of the RSFSR of July, 19 1920 "On the establishment of the All-Russian Extraordinary Commission for the Elimination of Illiteracy"]. *Istoricheskie materialy* [Historical materials]. URL: <https://istmat.info/> (Accessed 22.10.2020).
3. Postanovlenie Narodnogo Komissariata Prosveshhenija. O likvidacii bezgramotnosti. (Instrukcija). Sobranie zakonienij i rasporyzhenij pravitel'stva za 1920 g. Upravlenie delami Sovnarkoma SSSR [Elektronnyi resurs] [Collection of legalizations and orders of the government for 1920, Administration of the Council of People's Commissars of the USSR]. *Istoricheskie materialy* [Historical materials]. URL: <https://istmat.info/> (Accessed 22.10.2020).
4. RSFSR. Narodnyj komissariat prosveshhenija. Vneshkol'nyj otdel podotdel podgotovki personala, 2 marta 1920 g. [Elektronnyi resurs] [People's Commissariat of Education. Extracurricular Section, Staff Training Subdivision, March 2, 1920.]. *Istoricheskie materialy* [Historical materials]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (Accessed 22.10.2020).
5. Vsesojuznaja perepis' naselenija 1926 goda. T. IX. RSFSR. Otdel 1. Narodnost', rodnoj jazyk, vozrast, gramotnost' [All-Union Population Census of 1926. T. IX. RSFSR. Section 1. Nationality, native language, age, literacy]. Moscow: Izd-vo CSU SSSR, 1928. 185 p.
6. Glushhenko I.V. Soldat kak chital'. Issledovanie chitalel'skih interesov krasnoarmejcev v 1920 g. [The soldier as a reader. Study of the readers' interests of the Red Army in 1920]. Kurennoj V.A. (ed.) *Vremja, vpered! Kul'turnaja politika v SSSR* [Time forward! Cultural policy in the USSR]. Moscow: Izd. dom VShJe, 2013, pp. 64-80.
7. Petrova Ja.I. Organizacija obuchenija vzroslyh v processe likvidacii negramotnosti v SSSR v 1920–1930 e gody [Organization of adult education in the process of liquidating illiteracy in the USSR in the 1920s – 1930s]. Samara: Samarskij un-t, 2011.
8. Pervaja vseobshhaja perepis' naselenija Rossijskoj imperii 1897 g. T. 3. [The first general census of the population of the Russian Empire in 1897, vol. 3]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Perepis'_naselenija_Rossijskoj_imperii_\(1897\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Perepis'_naselenija_Rossijskoj_imperii_(1897)) (Accessed 22.10.2020).
9. Solomatina T.B. Likvidacija negramotnosti naselenija v Rossii v pervoj polovine HH veka [The liquidation of the illiteracy of the population in Russia in the first half of the twentieth century]. Moscow: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2013. 204 p.
10. Krupskaja N.K. Pedagogicheskie sochinenija. T. 9 [Pedagogical essays. Vol. 9]. Moscow: Izd-vo Akademii ped. nauk, 1960. 839 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.В. Сычёва, кандидат юридических наук, доцент кафедры истории и права, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: natwik@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4775-0234.

А.А. Сысолятина, студентка 3 курса гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: aleksandra150318@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5454-544X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.V. Sycheva, Ph.D. in Law, Associate Professor of the Department of History and Law, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: natwik@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4775-0234.

A.A. Sysolyatina, 3rd year undergraduate student of the Humanities Institute, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: aleksandra150318@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5454-544X.

УДК 371.3:811

**Майя Николаевна Татарина,
Марк Эдуардович Татарин**
г. Киров

**Приёмы осуществления проектной деятельности на завершающем этапе
овладения школьниками иноязычным речевым общением**

Проблематика статьи отражает противоречия между потенциальными возможностями использования проектной деятельности в процессе овладения обучающимися иноязычной речевой деятельностью и отсутствием необходимого для этого методического инструментария. В опоре на положения личностно-деятельностного подхода описаны приёмы осуществления проектной деятельности на этапе функционирования иноязычного общения. В ходе решения промежуточных задач статьи представлено понятие приёма в иноязычном образовании; подобраны этап овладения иноязычным общением и используемые на нём приёмы иноязычного образования, адекватные природе проектной деятельности. Наконец, дана характеристика таких приёмов – приёмов творческого типа, используемых при планировании, реализации и подведении итогов проекта. Их использование помогает достигнуть запланированного результата проектной деятельности максимально эффективным путём. Материалы, представленные в статье, могут быть полезны школьным учителями иностранного языка, организующим проектную деятельность учащихся на уроке.

Ключевые слова: проектная деятельность, этап функционирования общения, приём.

**Maya Nikolaevna Tatarinova,
Mark Eduardovich Tatarinov**
Kirov

**Techniques for implementing project activities at the final stage of mastering
foreign-language speech communication by students**

The problem of the article reflects the contradictions between the potential use of project work in the process of mastering foreign-language speech activity by students and the lack of necessary methodological tools for this. Based on the positions of the personal-activity approach, techniques for implementing project activities at the stage of functioning of foreign-language communication are described. In the course of solving the intermediary tasks of the article the concept of technique in foreign-language education is presented; the stage of mastering foreign-language communication and the techniques of foreign-language education, adequate to the nature of project activities, are selected. Finally, such techniques are described – creative techniques, used in the planning, implementation of the project and its summing up. Their use helps to achieve the planned result of project work in the most effective way. The materials, presented in the article, can be useful for school teachers of foreign languages who organize project activities of students in the classroom.

Keywords: project activities, the stage of functioning of communication, a technique.

Введение. Сегодня мы наблюдаем новый виток интереса к проектной деятельности обучающихся на уроке иностранного языка, организуя которую, учитель получает возможность успешно опираться на жизненный и иноязычный речевой опыт, интересы, потенциал школьника (В.В. Копылова, С.С. Куклина, Е.С. Полат и др.) [3; 4; 7]. В «Новом словаре методических терминов и понятий» под проектом понимается самостоятельная планируемая и реализуемая на иностранном языке работа, например, выпуск газеты или журнала, сборника статей, подготовка выставки, спектакля, концерта и др. [1, С. 226]. Проектная деятельность в иноязычном образовании позволяет педагогу активизировать и мотивировать школьников, способствует их становлению в качестве субъектов деятельности учения, равно-

правных с учителем. Это создаёт благоприятную почву для развития творческих способностей личности, учит её сотрудничать с окружающими, позволяя преломлять собственную индивидуальность, цели и ценностные ориентации через принципы и задачи коллективной деятельности.

Новизна данной работы заключается в характеристике этапа обучения иноязычному общению и приёмов, адекватных природе проектной деятельности и позволяющих достигнуть её результата оптимальным путём.

Практическая значимость статьи заключается в том, что её материалы могут быть использованы школьными учителями иностранного языка, организующими проектную деятельность учащихся на уроке.

Исследовательская часть. Материалы и методы.

Цель работы: охарактеризовать приёмы осуществления проектной деятельности на завершающем этапе овладения школьниками иноязычным речевым общением. Для достижения цели решались промежуточные задачи:

1) представить понятие приёма в иноязычном образовании.

2) описать этап овладения иноязычным общением и приёмы иноязычного образования, адекватные природе проектной деятельности и способствующие достижению её результата оптимальным путём.

3) охарактеризовать составляющие приёмов творческого типа, используемых при планировании, реализации и подведении итогов проекта.

Ведущий подход к изучению образования – *личностно-деятельностный* (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Е.И. Пассов, С.Л. Рубинштейн и др.). Он основан на концепциях о деятельностном характере личностно ориентированного иноязычного образования, поэтому в центре внимания его исследователей помимо понятий «личность» и «самореализация» находится ещё одно – «деятельность». Данный подход направлен на организацию учебной деятельности обучающихся как иерархически организованной системы взаимодействий школьника с окружающей действительностью рассматривается в качестве основы и мощного стимула развития личности учащегося. Источником деятельности являются его потребности, мотивы, интересы, а структурными компонентами – речевые и неречевые действия, которые имеют условия, способы, средства реализации и результат. Реализация личностно-деятельностного подхода в школьном иноязычном образовании позволяет модифицировать характер деятельности школьника, уменьшив удельный вес репродуктивных составляющих в пользу автономии, диалога субъектов иноязычного образовательного процесса и творчества.

База исследования. Теоретической базой исследования стали методические исследования:

1) этапов овладения иноязычной речевой деятельностью (Е.И. Пассов, С.С. Куклина);

2) приёмов иноязычного образования (Н.Д.Гальскова, Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, Е.И. Пассов, Л.М. Ризаева, А.Н. Шамов);

3) проектной деятельности на уроке иностранного языка (В.В. Копылова, С.С. Куклина, Е.С. Полат).

Этапы исследования. На первом этапе изучено понятие приёма в иноязычном образовании. На втором – описаны приёмы творческого типа, используемые на завершающем этапе работы по теме или проблеме, предложенной авторами учебно-методического комплекса (УМК). Этот этап имеет название этапа функционирования иноязычного

общения. Наконец, на третьем этапе представлены составляющие приёмов творческого типа, используемые при планировании, реализации и подведении итогов проекта.

В ходе решения первой задачи статьи (представить понятие приёма в иноязычном образовании), в процессе анализа научно-методической литературы, мы пришли к выводу, что приём как «элементарный методический поступок» [8, С. 17-18] представляет собой сознательное действие и требует для решения учебно-познавательной задачи совокупности сознательно, целенаправленно выполняемых действий. Однако мы согласны с Л.М. Ризасовой, что такие действия не могут «выполняться без учета заданных условий, без использования определенных средств и любыми способами» [12, С. 77-78]. Это склонило нас к тому, чтобы из разнообразия характеристик структуры и содержания понятия «приём», содержащихся в методической литературе (Н.Д.Гальскова, Н.И. Гез [2], М.В. Ляховицкий [8], Е.И. Пассов [10; 11], А.Н. Шамов [13]), выбрать трактовку Е.И. Пассова.

На умозрительном уровне приём рассматривается Е.И. Пассовым как комплексная модель, в структуре которой присутствуют имеющие принципиальное значение связи между материальными средствами, операционными средствами-действиями, способами и условиями их осуществления [11, С. 16]. На практико-технологическом уровне приём-поступок трактуется Е.И. Пассовым как модельный узел образовательного влияния, представляющий собой единство конкретного комплекта операционных и материальных средств, сопровождаемых способами их применения в опоре на условия, и нацеленный на решение конкретной задачи учебно-воспитательного процесса [10, С. 32; 11, С. 17].

Представленное в трудах этого исследователя толкование приёма:

1) связано с учебной деятельностью школьников и направлено на достижение цели урока иностранного языка;

2) позволяет охарактеризовать его как интегративную единицу, структура которой отражает принципиальные связи между: а) операционными и материальными средствами; б) способами их использования и в) условиями иноязычного образования.

Трактовка приёма иноязычного образования, предложенная Е.И. Пассовым, была взята нами за основу в процессе решения второй задачи статьи – описать этап овладения иноязычным общением и приёмы иноязычного образования, адекватные природе проектной деятельности и способствующие достижению её результата оптимальным путём. В процессе решения этой задачи мы обнаружили, что участие школьников в проектной деятельности предусмотрено практически во всех современных УМК по английскому языку на за-

ключительном этапе работы по теме или проблеме. С.С. Куклина справедливо указывает, что участие в проектной деятельности создаёт наилучшие условия для функционирования иноязычного общения, которое «обслуживает подготовительную работу над проектом» [6, С. 48].

На данном этапе школьники приобретают знания, которые расширяют их представления о той области культуры страны изучаемого языка, которая составляет предмет обсуждения на уроке, а также близких к ней областей в сравнении с фактами о той же сфере родной культуры. Учащиеся усваивают языковой и речевой материал индивидуального пользования; информацию об особенностях познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности, способах и средствах их реализации, которые составляют предметно-содержательный компонент методически адаптированного социально-личностного опыта. Вторая составляющая такого опыта представлена опытом творческой учебной и речевой деятельности, предусматривающим самостоятельное применение учащимися всего того, что было усвоено на предыдущих этапах, в новых ситуациях в рамках участия в познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности.

Этапу функционирования иноязычного речевого общения адекватны приёмы *творческого типа*. Третьей задачей статьи является представить составляющие таких приёмов, используемых участниками иноязычного образования при планировании, реализации и подведении итогов проекта. Как уже было отмечено выше, это осуществляется ими в рамках участия в познавательной,

преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности [9, С. 130-131], в процессе решения творческих задач посредством выполнения продуктивных действий, свойственных данным видам деятельности.

С.С Куклина отмечает, что особенностью творческих задач этапа является то, что в них новыми может быть либо результат, либо и процесс, и результат выполнения учащимися познавательного, преобразовательного и ценностно-ориентационного видов деятельности. Решение творческих задач обоих видов предполагает:

- 1) использование сведений из разных областей знаний;
- 2) навыки и умения учебной и иноязычной речевой деятельности;
- 3) навыки и умения участия школьников в познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности [5, С. 129-130] при учёте *внешних* и *внутренних* условий функционирования приёмов творческого типа. Если внешние условия необходимо специально создавать, то внутренние присутствуют в индивидуальности ученика как представителя определённой возрастной группы.

Благодаря соответствию потребностям и интересам обучающихся задачи участия в проектной деятельности принимаются школьниками и, как справедливо отмечено в исследованиях С. С. Куклиной, актуализируют необходимую часть их субъективного опыта «и адекватные ей учебные действия и их операции» [7, С. 26].

Представим требующиеся для этого *материальные средства* (Таблица 1).

Таблица 1

Классификация материальных средств осуществления проектной деятельности

| Вербальные | Изобразительные | Знаковые | Смешанные | Информационно-коммуникационные |
|---|--|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <ul style="list-style-type: none"> • сведения из разных областей знаний • памятки и руководства как средства организации познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности на этапе функционирования общения | <ul style="list-style-type: none"> • рисунки • серии рисунков, комиксы • фотографии • плакаты • карикатуры • кроки • коллаж • художественные картины, портреты | <ul style="list-style-type: none"> • символика • диаграммы • пиктограммы • дорожные знаки | <ul style="list-style-type: none"> • руководства как средства организации познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности на этапе функционирования общения, включающие схемы | <ul style="list-style-type: none"> • обучающее видео • компьютерные программы • мультимедийные программы и т.п. |

Вербальные материальные средства, необходимые для осуществления проектной деятельности, представлены, во-первых, *сведениями из разных областей* знаний. Это языковой и речевой материал индивидуального пользования; информация об особенностях познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной дея-

тельности, способах и средствах их осуществления, т. е. предметно-содержательный компонент методически адаптированного социально-личностного опыта. Для получения этой информации учащиеся, как правило, обращаются к дополнительной литературе, ресурсам сети Интернет.

Во-вторых, это памятки и руководства как средства организации познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности на этапе функционирования общения. Памятки предлагают описание вида деятельности, который на данном этапе будет обслуживаться иноязычным общением. Это могут быть сведения о его ценностно-целевом, предметно-содержательном, функционально-ролевом компонентах; о наборе ролей, функций и средств, требуемых для выполнения проектной деятельности. Руководства по осуществлению проектной деятельности вводят обучающихся в атмосферу иноязычной речевой деятельности, сообщая сведения об обстоятельствах её осуществления и формулируя проблему, которую им предстоит обсудить. Там же сообщается цель, даётся описание планируемого результата деятельности и последовательности шагов, необходимых для его достижения.

Наконец, отдельные перцептивно-речевые действия обучающихся, особенно на стадиях планиро-

вания и контроля и подведения итогов проектной деятельности, иллюстрируются с помощью схемы и иноязычных вербальных средств [там же, С. 139-140]. Последние относятся к группе смешанных материальных средств приёма творческого типа.

Набор *изобразительных* (рисунки, серии рисунков, комиксы и др.), *знаковых* (символика, диаграммы, пиктограммы и др.) и *информационно-коммуникационных* средств осуществления проектной деятельности (обучающее видео, компьютерные программы, мультимедийные программы и т.п.) помогают создать иллюзию погружения школьников в естественное пространство диалога культур, способствуют их становлению в качестве активных субъектов деятельности, получить качественный продукт и достичь запланированного результата.

Творческие задачи этапа обуславливают выбор набора адекватных *операционных средств-действий* (Таблица 2) и их организацию, нацеленную на достижение цели проектной деятельности.

Таблица 2

Классификация операционных средств осуществления проектной деятельности

| Учебно-речевые средства | | | Предметные продуктивные средства-действия |
|---|------------------------|----------------------|---|
| рецептивного уровня | репродуктивного уровня | продуктивного уровня | |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| <ul style="list-style-type: none"> используются средства, усвоенные учащимися на предыдущих этапах иноязычной речевой деятельности (формирования и совершенствования навыков, развития умений иноязычной речевой деятельности) | | | <ul style="list-style-type: none"> предметные продуктивные средства-действия познавательной деятельности предметные продуктивные средства-действия преобразовательной деятельности предметные продуктивные средства-действия ценностно-ориентационной деятельности |

Их использование зависит от особенностей творческих задач, решаемых школьниками в процессе осуществления проектной деятельности. Так, если новым в такой задаче будет результат, то он может быть получен с помощью усвоенных на предыдущих трёх этапах учебно-речевых средств-действий перцептивного, репродуктивного и продуктивного характера. Если же получение нового результата предполагает поиск нового способа решения творческой задачи в ситуации нестандартного характера в рамках осуществления проектной деятельности, то кроме названных выше средств-действий потребуются ещё предметные действия, характерные для познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной видов деятельности.

Например, творческая задача, решаемая школьниками в рамках участия в познавательной

деятельности, может предполагать поиск новых сведений в дополнительной литературе, в том числе в сети Интернет. Результатом такой деятельности является выступление учащегося на читательской или научно-исследовательской конференции или текст экскурсии, которую предстоит провести учащемуся. Участвуя в преобразовательной деятельности, школьник готовит и представляет презентацию о достопримечательностях родного города, разрабатывает рекламный видео ролик, страноведческий коллаж или проспект для туристов. Наконец, ценностно-ориентационной деятельностью обучающихся – это учебные дискуссии, обсуждение и анализ результатов проекта.

Способы решения творческих задач в рамках осуществления проектной деятельности представлены в Таблице 3.

Классификация способов выполнения операционных действий – компонентов приёмов творческого типа в рамках осуществления проектной деятельности

| Качественные | Количественные | Организационные | Предъявления материала |
|---|---|--|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| <ul style="list-style-type: none"> • действия с необусловленной речевой задачей, выбор которой осуществляет сам субъект деятельности • действия под руководством учителя • действия с использованием памятки и руководства • действия, осуществляемые школьником самостоятельно | <ul style="list-style-type: none"> • быстро или медленно • ограниченно и неограниченно по времени • в малом или большом объёме • в рамках вербальных средств творческого приёма | <ul style="list-style-type: none"> • фронтально • индивидуально • коллективно (в парах, в группах) <p>при выполнении одинаковых либо разных заданий</p> | <ul style="list-style-type: none"> • визуальные • аудитивные • комбинированные (аудиовизуальные) <p>предъявления материальных средств как субкомпонентов приёма творческого типа</p> |

Качественные способы выполнения операционных действий в приёмах творческого типа включают *действия с необусловленной речевой задачей, выбор которой осуществляет сам субъект деятельности*. Успешное выполнение таких действий является свидетельством того, что обучающиеся овладели иноязычным речевым общением в рамках конкретной темы или проблемы и приобрели определённую дозу социально-личностного опыта. Однако на завершающем этапе, как известно, появляются новые виды деятельности, а структура взаимодействий обучающихся становится более сложной. Поэтому школьники используют сформированные речевые навыки и умения для участия в познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности по тематике и проблематике проекта.

Изложенное предполагает, что удельный вес *действий под руководством учителя* на заключительном этапе невелик. Их следует разумно сочетать с *действиями с использованием памятки и руководства*, а также с *действиями, осуществляемыми школьником самостоятельно*. Что касается *действий с использованием памятки и руководства*, благодаря регулярному применению данных средств на предыдущих этапах, достигаются цели познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности с помощью иноязычного речевого общения. Оно обслуживает планирование, реализацию и контроль результата проекта, достигнутого в указанных видах деятельности. Наконец, успешное выполнение *действий, осуществляемых школьником самостоятельно*, является показателем того, что ученики, овладев иноязычной речевой деятельностью в рамках темы или проблемы, поднялись на новую ступеньку в становлении собственной индивидуальности. Они самостоятельно действуют в принципиально новых ситуациях, осуществляя поиск новых спо-

собов решения более сложных учебно-речевых и предметно-практических задач проекта.

Качественные способы выполнения операционных действий как составляющие приёмов творческого типа дополняются *количественными, организационными* и способами *предъявления материала* (Таблица 3).

По завершении проекта на этапе функционирования общения школьники, как правило, не испытывают затруднений в использовании средств изучаемого иностранного языка, усвоенных во всех четырёх видах иноязычной речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письменной речи) для организации и обслуживания познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности. При этом развитие учащегося в проектной деятельности предполагает не только естественные временные изменения, но и качественные трансформации психологического характера, способствующие появлению принципиально новой системы самореализации. Проектная деятельность создаёт предпосылки для объединения внешних и внутренних условий и результатов личностного развития. В иноязычном образовании она является важным средством социализации школьников и максимального раскрытия уникального внутреннего потенциала каждого.

Заключение. В статье представлена характеристика приёмов осуществления проектной деятельности на завершающем этапе овладения школьниками иноязычным речевым общением. В ходе решения промежуточных задач были сделаны выводы:

1) приём как «элементарный методический поступок» требует совокупности осознанных, целенаправленных действий, которые не могут быть реализованы без учета заданных условий, без применения определенных средств и любыми способом. Поэтому взятое нами за основу толкование приёма:

а) связано с учебной деятельностью школьников и направлено на достижение цели урока иностранного языка;

б) позволяет охарактеризовать его как интегративную единицу, структура которой отражает принципиальные связи между: операционными и материальными средствами; способами их использования и условиями иноязычного образования.

2) участие школьников в проектной деятельности предусмотрено на заключительном этапе работы по теме или проблеме, где создаёт наиболее благоприятные условия для функционирования иноязычного общения. Ему адекватны приёмы творческого типа, используемые участниками

иноязычного образования при планировании, реализации и подведении итогов проекта. Это осуществляется ими в рамках участия школьников в познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности;

3) правильно подобранные составляющие приёмов творческого типа – материальные средства, используемые школьниками при выполнении учебно-речевых и предметных продуктивных операционных средств-действий адекватными способами создают предпосылки для объединения внешних и внутренних условий и результатов самореализации обучающихся в проектной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва : Академия, 2013. – 336 с. – Текст : непосредственный.
3. Копылова, В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка : метод. пособие / В.В. Копылова. – 3-е изд., стер. – Москва : Дрофа, 2006. – 93 с. – Текст : непосредственный.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров ; под ред. Е.С. Полат. – Москва : Академия, 2002. – 272 с. – Текст : непосредственный.
5. Куклина, С.С. Система организационных форм коллективной учебной деятельности в группе для овладения учащимися иноязычным общением : монография / С.С. Куклина. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. – 209 с. – Текст : непосредственный.
6. Куклина, С.С. Сотруднические технологии для формирования коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе: организационный аспект : монография / С.С. Куклина. – Киров : Радуга-Пресс, 2017. – 158 с. – Текст : непосредственный.
7. Куклина, С.С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и её организационные формы / С.С. Куклина. – Киров : Радуга, 2013. – 158 с. – Текст : непосредственный.
8. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков / М.В. Ляховицкий. – Москва : Высш. шк., 1981. – 159 с. – Текст : непосредственный.
9. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – Москва : Рус. яз., 1989. – 276 с. – Текст : непосредственный.
10. Пассов, Е.И. Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея / Е.И. Пассов. – Москва : Глосса-Пресс, 2006. – 240 с. – Текст : непосредственный.
11. Пассов, Е.И. Теория методики: приём как единица теории и технологии. Кн. 7 / Е.И. Пассов. – Липецк : [б. и.], 2014. – 656 с. – Текст : непосредственный.
12. Ризаева, Л.М. Формирование познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста к диалогу культур : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ризаева Лалэ Мамедгасановна. – Челябинск, 2014. – 198 с. – Текст : непосредственный.
13. Шамов, А.Н. Методика обучения иностранным языкам. Теоретический курс : учеб. пособие / А.Н. Шамов. – Москва : ФЛИНТА, 2020. – 296 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Azimov Je.G., Shhukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow: IKAR, 2009. 448 p.
2. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlja studentov lingv. un-tov i fak. in. jaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. Moscow: Akademija, 2013. 336 p.
3. Kopylova V.V. Metodika proektnoj raboty na urokah anglijskogo jazyka: metod. posobie [Methodology of project work in English lessons]. Moscow: Drofa, 2006. 93 p.
4. Polat E.S., Buharkina M.Ju., Moiseeva M.V., Petrov A.E. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija. E.S. Polat (ed.) [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow: Akademija, 2002. 272 p.
5. Kuklina S.S. Sistema organizacionnyh form kollektivnoj uchebnoj dejatel'nosti v gruppe dlja ovladenija uchashhimisja inozazychnym obshheniem: monografija [The system of organizational forms of collective learning activities in a group for students to master foreign language communication]. Kirov: Izd-vo VjatGGU, 2007. 209 p.
6. Kuklina S.S. Sotrudnicheskie tehnologii dlja formirovanija kommunikativnoj kompetencii v obshheobrazovatel'noj shkole: organizacionny aspekt: monografija [Collaborative technologies for the formation of communicative competence in a general education school: organizational aspect]. Kirov: Raduga-Press, 2017. 158 p.

7. Kuklina S.S. Uchebnaja dejatel'nost' po ovladeniju inojazychnym obshheniem i ejo organizacionnye formy [Educational activities for mastering foreign language communication and its organizational forms]. Kirov: Raduga, 2013. 158 p.
8. Ljahovickij M.V. Metodika prepodavaniya inostrannyh jazykov [Methodology of teaching foreign languages]. Moscow: Vyssh. shk., 1981. 159 p.
9. Passov E.I. Osnovy kommunikativnoj metodiki obuchenija inojazychnomu obshheniju [Basics of communicative methods of teaching foreign language communication]. Moscow: Rus. jaz., 1989. 276 p.
10. 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.
11. Passov E.I. Teorija metodiki: prijom kak edinica teorii i tehnologii. Kn. 7 [Theory of methodology: reception as a unit of theory and technology. Book 7]. Lipeck, 2014. 656 p.
12. Rizaeva L.M. Formirovanie poznavatel'nogo interesa detej starshego doshkol'nogo vozrasta k dialogu kul'tur: dis. ... kand. ped. nauk [Formation of the cognitive interest of older preschool children in the dialogue of cultures. Ph. D. (Pedagogy) diss.]. Cheljabinsk, 2014. 198 p.
13. Shamov A.N. Metodika obuchenija inostrannym jazykam. Teoreticheskij kurs: ucheb. posobie [Methodology for teaching foreign languages. Theoretical course]. Moscow: FLINTA, 2020. 296 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.Н. Татаринова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры ИНМО, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: mayya.tatarinova@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1593-8213.

М.Э. Татарин, студент 1-го курса магистратуры направление подготовки «Педагогическое образование. Иностранный язык», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: tatarinow-mark@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.N. Tatarinova, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associated Professor of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: mayya.tatarinova@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1593-8213.

M.E. Tatarinov, 1st year Master's Student, the direction "Pedagogical Education. Foreign Language", Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: tatarinow-mark@mail.ru.

УДК 378.016:33

Полина Анатолиевна Трофимова
г. Донецк, ДНР

**Самостоятельная работа как метод обучения студентов экономистов учиться
формировать в себе новые знания и компетентности при обучении
английскому языку**

В статье предпринята попытка обосновать значимость рефлексивного подхода в процессе организации самостоятельной работы будущих экономистов при обучении английскому языку. Был рассмотрен вопрос вовлечения рефлексивного подхода в процесс организации самостоятельной работы, который обеспечивает более качественное овладение знаниями и навыками, необходимыми для формирования иноязычной компетентности. Проанализирована сущность понятия самостоятельной работы студентов, как одной из форм учебной деятельности. При самостоятельном овладении иноязычными компетентностями студентам необходимо использовать общеобразовательные и специальные стратегии и их подвиды, которые подробно описанные в статье. Также выявлены наиболее важные стратегии овладения лексико-грамматической компетентностью в процессе самостоятельной работы будущих экономистов при изучении английского языка, а именно учебно-информационные, мета когнитивные, когнитивные, компенсаторные и стратегия запоминания.

Ключевые слова: самостоятельная работа, рефлексивный подход, лексико-грамматическая компетентность, учебно-информационные стратегии, мета когнитивные, когнитивные, компенсаторные.

Polina Anatolievna Trofimova
Donetsk, DPR

**Individual work as a method of teaching students economists to learn to form new
knowledge and competencies in teaching English**

The article attempts to justify the importance of the reflexive approach in the process of organizing the individual work of future economists when learning English. The issue of involving the reflexive approach in the process of organizing individual work was considered which provides a better mastery of knowledge and skills necessary for the formation of foreign language competence. The essence of the concept of students' individual work as one of the forms of educational activity is analyzed. When self-mastering foreign language competencies, students need to use general educational and special strategies and their subtypes, which are described in detail in the article. Also, the most important strategies for mastering lexical and grammatical competence in the process of individual work of future economists in learning English have been identified, namely educational and informational, metacognitive, cognitive, compensatory and memorization strategies.

Keywords: individual work, reflexive approach, lexical and grammatical competence, educational and informational strategies, metacognitive, cognitive, compensatory.

В современных условиях жесткой конкуренции на рынке труда особое значение приобретает ориентация на формирование профессионально релевантных компетентностей. В своей профессиональной деятельности будущие специалисты нуждаются в таких способностях как когнитивные, творческие и организаторские, роль которых не уступает перед профессиональной компетентностью. Овладение способностями и их развитие предполагает обеспечение гибкости парадигмы современного образования, перемещение акцента на субъект учебной деятельности. Повышение качества обучения и имплементация требований современности зависит от гибкости образования. Одним из компонентов стратегии обеспечения гибкости образования является самостоятельная работа. В связи с этим становится актуальной проблема организации самостоятельной работы студентов с целью формирования иноязычной компетентности. В последнее время этому вопросу уделяется большое внимание в нашем вузе.

Цель статьи – обосновать значимость рефлексивного подхода в процессе организации самостоятельной работы будущих экономистов при обучении английскому языку.

В соответствии с целью определены следующие задачи:

- 1) проанализировать сущность понятия самостоятельной работы;
- 2) обосновать значимость рефлексивного подхода в процессе организации самостоятельной работы будущих экономистов при изучении английского языка;
- 3) выявить и предложить основную стратегию овладения лексико-грамматической компетентностью в процессе самостоятельной работы будущих экономистов при изучении английского языка.

Под самостоятельной работой студента мы понимаем форму учебной деятельности, которую организует и контролирует студент на основе опосредованного управления преподавателем.

Н.С. Харламова добавляет в это понятие также виды и формы индивидуальной и групповой познавательной деятельности студентов, которая происходит в процессе обучения на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время [3].

Поэтому в рабочих программах вузов самостоятельная работа определяется как особое условие продуктивного обучения, которое направлено на усвоение совокупности знаний, умений, навыков и самостоятельная работа рассматривается как фактор оптимизации процесса обучения.

Цель самостоятельной работы – научить студента учиться, формировать в себе новые знания и компетентности; запустить механизм саморазвития и самосовершенствования. Исследователь С.И. Архангельский отмечает, что главными задачами самостоятельной работы является развитие умения приобретать научные знания путем лич-

ных поисков и активного интереса к получению этих знаний [1].

Привлечение рефлексивного подхода обеспечивает самостоятельное овладение знаниями в процессе обучения. Планирование и управление самостоятельной работой предполагает изучение определенной лексики, усвоение грамматического материала, формирование навыков произношения, определение цели речевого задания (чтение/аудирование/письмо). А также помогают сконцентрироваться и спланировать последовательность работы с языковым материалом (например: сначала изучение грамматического явления, а затем употребление лексики в контексте).

С методической точки зрения рефлексии рассматривают как средство и процесс моделирования личностных отношений, знаний, действий к объекту исследования. Рефлексия способствует оцениванию качества и результативности своей деятельности. Рефлексия функционирует как анализ субъектом собственного психического состояния и направлена на его самосовершенствование. Поэтому развитие рефлексивных умений является необходимым условием для успешного овладения будущими экономистами иноязычной компетентностью, в том числе и лексико-грамматической. Под рефлексивными умениями понимают усвоенные студентами способы выполнения рефлексивной деятельности на основе знаний о сущности, средствах и способах осуществления рефлексии над собственной познавательной деятельностью. Таким образом, для осуществления рефлексии необходимы умения анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, абстрагировать, конкретизировать, систематизировать, выделять главное, синтезировать, устанавливать причинно-следственные связи, ставить задачи, производить гипотезы, избирать методы решения задач. Не всегда рядом со студентами есть педагог, поэтому возникает необходимость учиться самим находить выход из различных ситуаций, брать на себя ответственность за свою деятельность.

Для успешного овладения будущими экономистами лексико-грамматической компетентности выделяем следующие рефлексивные умения:

- анализ личных потребностей и цели при изучении английского языка;
- анализ и оценка собственного уровня формирования англоязычной компетенции;
- оценка соответствия результата (конечного и промежуточного) определенной цели;
- сравнительный анализ путей решения проблемы с разных смысловых позиций.

Вовлечение рефлексивного подхода в процесс организации самостоятельной работы обеспечивает овладение знаниями и навыками, необходимыми для формирования иноязычной компетентности. Рефлексивный подход предполагает актуализацию в сознании студентов механизмов

само регуляции и саморазвития, которые побуждают их использовать имеющийся арсенал стратегий, а также приобретенные рефлексивные навыки для достижения поставленной цели учебной деятельности.

В основе понятия «стратегия» лежат знания последовательности выполнения деятельности, выполнение определенных процедур, которые обеспечивают достижение результатов. Стратегии определяют, как систему способов, приемов; набор действий, шагов, комплекс процедурных знаний и навыков, которые способствуют достижению учебных целей [2]. Она имеет комплексный характер, охватывает ряд действий, оптимальную последовательность, организованных специально с целью достижения цели.

В процессе самостоятельного овладения иноязычными компетентностями, в том числе и лексико-грамматической, студенты используют общеобразовательные и специальные стратегии и их подвиды.

Учебно-информационные стратегии, которые включают в себя анализ собственного уровня формирования иноязычной компетентности и его оценку;

Мета когнитивные стратегии состоят из планирования, самоконтроля и самооценки. Планирование включает подготовку места и средств обучения, определение конкретных целей и задач, выявление цели речевого задания, выделение главного и второстепенного, планирование последовательности работы и ее повторения. Самоконтроль – это различные виды мониторинга речевых деятельностей. Самооценка включает в себя самооценку результатов, определение эффективности примененных стратегий, ведение статистики ошибок; определение проблемы, которая мешает выполнить задачу и поиск путей ее преодоления;

Когнитивные стратегии подразделяются на поиск, идентификацию и анализ и трансформация. Поиск заключается в отборе материала в соответствии с целью обучения, поиске нужной информации и определении главной мысли. Идентификация – это распознавание звуковой и графической форм, формул и образцов. Анализ и трансформация включают в себя дедуктивное обоснование и осознание материала, правил, явлений, аргументацию и использование материала, интерпретацию значений, комбинирование и семантизацию слов, создание схем для систематизации или иллюстрации.

Стратегии запоминания включают классификацию и группирование (по теме, по алфавиту), визуализацию (создание семантических карт, схем, иллюстраций) и механическое запоминание (проговаривание слов в уме, многократное переписывание).

Компенсаторные стратегии включают контекстуальную и лингвистическую догадку, ис-

пользование опор (выделение ключевых слов в тексте, опора на тему, ситуацию, заголовок, использование графических опор) и применение, например, использование простых предложений, упрощенная формулировка, перефразирование.

Для студентов наибольшую сложность представляют стратегии когнитивные и запоминания. Рецептивные лексические навыки основываются на дискурсивно-аналитических действиях, которые приводят к выяснению значения лексических единиц. Студенты могут определить значение незнакомой лексической единицы по ее словообразовательному компоненту, сходству звучания со словами русского языка. Овладение репродуктивными лексическими навыками предполагает анализ лексических единиц с точки зрения их сочетаемости, социокультурной информации, полисемии, употребления в контексте. Необходимо научить студентов уделять больше внимания подбору синонимов к словам, которые уже существуют в словарном запасе студентов или которые студент непосредственно изучает.

Рецептивные грамматические навыки основываются на распознавании грамматических форм и сопоставлении их с определенным значением. Студенты анализируют и осознают грамматические явления, подбирают примеры (предложения) к ним, осуществляют трансформацию предложения и соотносят с ранее усвоенными грамматическими явлениями в текстах. Репродуктивные грамматические навыки предусматривают выбор формы согласно с коммуникативным намерением, речевой ситуацией. Выполнение упражнений по образцу, выполнение упражнений на выбор, целенаправленная речевая тренировка грамматических структур в однотипных речевых ситуациях обеспечивает создание гибкости грамматического навыка для применения его в различных условиях.

Для запоминания лексического материала можно использовать такие стратегии как группирование материала по какому-то признаку (по тематике, алфавиту, по словообразовательным элементам, по парадигматической и синтагматической оси, использование графических опор для систематизации лексики). Создание образов, рисунков, таблиц, интеллект-карт, ассоциаций с родным языком также способствует эффективному усвоению лексического материала. Кроме того, студентов нужно научить создавать графические опоры (правила-обобщения), которые бы помогли им обобщать, систематизировать и визуализировать грамматические знания.

В процессе самостоятельной работы нужно развивать речевую догадку. Это не только источник пополнения словарного запаса, но и средство углубленного понимания языка как общественного явления.

На основании выполненного анализа можем прийти к таким выводам. Самостоятельная работа-это форма учебной деятельности, которая оп-

тимизирует процесс изучения иностранного языка. В процессе организации самостоятельной работы рефлексивный подход обеспечивает осознание качества и результативности учебной деятельности. В процессе самостоятельной работы для овладения будущими экономистами лексико-грамматической компетентностью предлагаем использование таких обще-учебных и специальных стратегий: учебно-информационной, мета

когнитивной, когнитивной, компенсаторной стратегии и стратегия запоминания.

Наше исследование не исчерпывает всех аспектов организации и содержания формирования лексико-грамматической компетентности будущих экономистов в процессе самостоятельной работы. Этапы формирования лексико-грамматической компетентности станут предметом дальнейших научных исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1980. – 368 с. – Текст : непосредственный.
2. Лебединская, О.В. Стратегии самостоятельной работы студентов как компонент содержания самостоятельной деятельности по иностранному языку / О.В. Лебединская, Л.В. Цыганова. – Текст : электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 4 (58). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-kak-komponent-soderzhaniya-samostoyatelnoy-deyatelnosti-po-inostrannomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 15.12.2020).
3. Харламова, Н.С. Динамика роли самостоятельной работы студентов в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам / Н.С. Харламова. – Текст : электронный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 9 (720). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-rol-i-samostoyatelnoy-raboty-studentov-v-professionalno-orientirovannom-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 15.12.2020).

REFERENCES

1. Arhangel'skij S.I. Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomernye osnovy i metody [The educational process in higher education, its logical foundations and methods]. Moscow: Vysshaja shkola, 1980. 368 p.
2. Lebedinskaja O.V., Cyganova L.V. Strategii samostojatel'noj raboty studentov kak komponent sodержaniya samostojatel'noj dejatel'nosti po inostrannomu jazyku [Elektronnyj resurs] [Strategies for students' independent work as a component of the content of independent activities in a foreign language]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Phylology. Theory and Practice.], 2016, no. 4 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-kak-komponent-soderzhaniya-samostoyatelnoy-deyatelnosti-po-inostrannomu-yazyku/viewer> (Accessed 15.12.2020).
3. Harlamova N.S. Dinamika roli samostojatel'noj raboty studentov v professional'no orientirovannom obuchenii inostrannym jazykam [Elektronnyj resurs] [Dynamics of the role of independent work of students in professionally oriented teaching of foreign languages]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Bulletin of Moscow State Linguistic University], 2015, no. 9 (720). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-rol-i-samostoyatelnoy-raboty-studentov-v-professionalno-orientirovannom-obuchenii-inostrannym-yazykam> (Accessed 15.12.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

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

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

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

УДК 373.1

**Юлия Михайловна Штольц,
Ирина Викторовна Клименко**
г. Луганск, ЛНР

Компетентностный подход в контексте здоровьесбережения детей старшего дошкольного возраста

В статье рассматривается целесообразность применения компетентностного подхода в дошкольном образовании относительно организации здоровьесберегающего воспитания детей старшего дошкольного возраста. Проведен анализ содержания понятий «здоровьесберегающая компетентность» и «здоровьесберегающая компетенция», а также выявлена суть педагогической деятельности, основанной на применении компетентностного подхода. Рассмотрены и определены современные взгляды и подходы научных исследователей, ученых и практикующих специалистов к необходимости формирования здоровьесберегающей компетенции именно у старших дошкольников, опираясь на возрастные особенности ребенка. В ходе теоретического анализа научной литературы определены: основные аспекты компетентностного подхода в контексте здоровьесбережения, ряд подходов к пониманию сущности здоровьесберегающей компетенции дошкольников, а также особенности организации, содержания и основные направления формирования здоровьесберегающего процесса обучения в условиях учреждения образования.

Ключевые слова: здоровьесбережение, компетентностный подход, компетенция, компетентность, дошкольное образование, старший дошкольный возраст.

**Yulia Mikhailovna Stolz,
Irina Viktorovna Klimenko**
Lugansk, LPR

Competence-based approach in the context of health preservation of older preschool children

The article discusses the feasibility of using the competence-based approach in preschool education regarding the organization of health-preserving education for older preschool children. The analysis of the content of the concepts "health-preserving competence" and "health-preserving competence" is carried out as well as the essence of pedagogical activity based on the application of the competence-based approach is revealed. The modern views and approaches of scientific researchers, scientists and practicing specialists to the need to form health-preserving competence in older preschoolers are considered and determined, based on the age characteristics of the child. In the course of the theoretical analysis of scientific literature, the following were identified: the main aspects of the competence-based approach in the context of health preservation, a number of approaches to understanding the essence of the health-preserving competence of preschoolers, as well as the features of the organization, content and main directions of the formation of a health-preserving learning process in the conditions of an educational institution.

Keywords: health care, competence approach, competence, competence, preschool education, senior preschool age.

В современных условиях одной из приоритетных задач дошкольного воспитания и образования является сохранение, укрепление и повышение состояния здоровья детей, формирование и усовершенствование знаний, навыков и умений по отношению к своему здоровью, то есть формирование начальной компетенции в области здоровьесбережения.

Статистические данные свидетельствуют о том, что среди детей посещающих детские дошкольные учреждения и начальную школу, значительную часть (70%) можно отнести к часто болеющим (А.Ф. Бойко, 2001; Н.А. Коровина, 2014; А.А. Шабунова, 2014; Ю.Е. Вельтищев, 2016; Е.В. Тюрина, Т.М. Параничева, 2017).

Актуальность проблемы исследования основывается на потребности общества в воспитании физически развитого, здорового ребенка, которому будет присуще ответственное отношение к собственному здоровью, социально-природной среде, а также здоровью окружающих его людей [6; 9; 10].

Наряду с этим возникает ряд вопросов, связанных с современным отношением к компетентностному подходу ученых, практиков, исследователей, а также с возможностью и необходимостью формирования здоровьесберегающей компетенции в контексте данного подхода в системе дошкольного образования, принимая во внимание возрастные особенности развития личности ребенка.

Целью статьи явился теоретический анализ литературных источников с целью определения целесообразности применения компетентностного подхода в контексте здоровьесбережения детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образования.

Компетентностный подход в сфере сбережения здоровья указывает на результативность образовательного процесса дошкольного учреждения, где результат выражается не только в овладении дошкольником знаний и представлений о сохранении и укреплении здоровья, а прежде всего в

способности осуществлять здоровый стиль поведения [11, С. 127].

Среди фундаментальных основ дошкольного образования компетентностный подход определяется как «подход к становлению личности, уравновешенности приобретенных знаний, умений, навыков, сформированных интересов, желаний, намерений, поведения и индивидуальных качеств личности ребенка дошкольного возраста».

По мнению ряда ученых (Л.В. Трубайчук, Л.Н. Галкиной, И.Е. Емельяновой, Н.П. Мальтениковой, И.Н. Евтушенко, И.Г. Галаянт, О.Н. Подвильовой, М.Н. Терещенко, Л.К. Пикулевой), компетентностный подход в дошкольном образовании подразумевает поэтапную перестройку доминирующей модели образования, с примитивного освоения знаний, умений и навыков на создание условий для овладения комплексом ключевых компетенций, которые способствуют формированию личности растущего ребенка, а также способностей адаптации к условиям современного пространства [4, С. 3].

Теоретический анализ научной литературы показал, что компетентностный подход в контексте здоровьесбережения детей дошкольного возраста разработан в следующих аспектах: определение понятий «здоровьесберегающая компетентность и компетенция» (Л.Т. Кузнецова, О.В. Латыговская, Т.К. Андриющенко, Н.А. Морозова, Н.А. Реуцкая); выделение и обоснование ключевых компетенций детей: экологической (Ю.Г. Никитина), личностной, учебно-познавательной, коммуникативной компетенций (Л.В. Трубайчук), здоровьесберегающей (М.А. Забоева, И.Р. Рыбина), социальной (Н.Б. Содномова), компетенции духовно-творческой самореализации (И.Е. Емельянова); формирование здоровьесберегающей образовательной среды (Т.К. Говорушина).

Содержанием дошкольного образования на основании компетентностного подхода выступает становление компетентной, то есть «знать» и

«уметь», и активной «хочу» личности ребенка, как неделимое единство.

Л.В. Свирская (2015) подчеркивает, что понятие «компетентность» применима скорее для выражения полученных результатов обучения, направленных на овладение ребенком знаний, умений и навыков, участвующих в становлении личностного опыта и качеств дошкольника в контексте его взаимодействия со сверстниками и взрослыми в характерных видах деятельности ребенка.

При этом под «здоровьесберегающей компетентностью» автор Т.К. Андриющенко (2015) понимает субъективную категорию, предусматривающую осознанное стремление ребенка к ведению здорового образа жизни, наличие комплексности знаний о собственном здоровье и его сохранении, сформированность здоровьесберегающих жизненных навыков и способность к их целесообразному применению в соответствующих повседневных ситуациях. Согласно исследованиям данного автора, здоровьесберегающая компетентность базируется на двенадцати жизненных навыках: навыки физического здоровья (рациональный режим питания, регулярная двигательная активность, культурно-гигиенические навыки, организация труда и отдыха); навыки социального здоровья (эффективное общение, чувство сопереживания, поведение в условиях угрозы и давления, коллективной деятельности); навыки психического и духовного здоровья (самооценка, самоконтроль, мотивация на успех, анализ и принятие решений).

В современном международном теоретическом и практическом аспекте понятие «компетентность» понимается как способность применения знаний, умений и практического опыта в различных ситуациях.

Автор И.Р. Рыбина (2011) определяет «здоровьесберегающую компетентность» как интегративную характеристику личности, состоящую из здоровьесберегающих знаний, умений, способностей и навыков, ценностно-смысловых ориентаций, предопределяющих формирование опытной деятельности, в различных ситуациях.

Вслед за автором, М.А. Забоева (2013) «здоровьесберегающую компетентность» трактует как личностную характеристику, построенную на эколого-валеологических представлениях, ценностном отношении к своему, и здоровью окружающих людей и природы, навыках здоровьесберегающего и природоохранительного поведения.

Определено, что практическая деятельность и функционирование дошкольного образования в контексте здоровьесбережения направлено на формирование компетенций, которые в результате, к концу периода дошкольного детства, переходят в здоровьесберегающую компетентность.

По мнению ряда авторов (Э.М. Казин (2010); В.П. Зубанов, Н.В. Коваленко, А.В. Сапего (2012)), при формировании компетенции в области здоро-

вьесбережения, целесообразно рассмотреть ряд подходов к пониманию сущности здоровья:

- здоровье как динамичный баланс организма человека и его функционирования с окружающей средой;
- здоровье как адаптационная способность;
- здоровье как адекватное функционирование организма на всех ступенях организации;
- здоровье как полное духовное, умственное, физическое и социальное благополучие, достаточное развитие духовных и физических сил, необходимых человеку для реализации принципа единства организма и всех его органов и систем, активного взаимодействия с окружающей средой.

При этом Л.П. Кудалановой (2013) отмечено, что эффективность и результативность формирования здоровьесберегающей компетенции выражена в характере, содержании, а также разнообразии видов деятельности. Здоровьесбережение выступает в роли двустороннего взаимосвязанного процесса: в одном случае это форма самореализации и самоорганизации ребенка; в другом – результат деятельности образовательного учреждения и педагога по созданию необходимых условий для формирования здоровьесберегающей компетенции у ребенка [7, С. 624].

Организация и содержание здоровьесберегающего процесса обучения подразумевает специально продуманные действия, реализуемые по этапам. В.И. Ковалько, Е.А. Дегтерев (2017) подчеркивают, что образовательный процесс в условиях здоровьесберегающей педагогики состоит из трех этапов:

1. Начальный этап знакомства с основными понятиями и представлениями о здоровье. Целью данного этапа является формирование у ребенка основ здорового стиля жизни, а также выполнения примитивных правил в области здоровьесбережения.

2. Этап углубленного изучения, цель которого выступает в роли полноценного осознания и понимания основ здоровьесбережения.

3. Закрепление базовых знаний, умений и навыков здоровьесбережения, дальнейшее их совершенствование. Цель этапа состоит в преобразовании умения в навык, обладающий возможностью его целенаправленного использования [3, С. 135].

В рамках педагогической практики здоровье выступает в роли природного фонда человека, который образовательная система должна сохранять и приумножать (М. Бубер, И.А. Бердяев, И. Кант, Э. Кассирер, Ш. Лангфельд, И.Г. Фомичева, Г. Рот и др.). Некоторыми авторами (Л.М. Чистов, Л.И. Засорина (2017)) определено здоровье как первостепенное категориальное понятие образовательной концепции, а также как цель педагогического процесса.

И.Р. Рыбина (2015) выделяет основные направления формирования здоровьесберегающего процесса обучения:

- формирование мыслительной деятельности детей в области сбережения здоровья;
- внедрение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс;
- реализация опытно-экспериментальной работы по принципу здоровьесбережения;
- структурирование процесса обучения на основе доминанты [8, С. 166].

Необходимо обратить внимание на содержание процесса образования, ориентированного на здоровье, предложенное И.В. Ирхиной и В.Н. Ирхиным (2010). Авторами определены этапы педагогической деятельности по подготовке и реализации данного процесса: аналитический, процессуальный, результативный, организационно-исполнительский и рефлексивно-оценочный [1, С. 38].

Таким образом, начальная компетенция в области укрепления и сбережения здоровья многомерна, она является результатом личного опыта и социальных ориентаций. Возможности формирования здоровьесберегающей компетенции выражены в уникальной природе ребенка старшего дошкольного возраста, которая характеризуется как деятельностная.

При организации процесса обучения необходимо учитывать исходные моменты формирования компетенции: взаимодействие педагога, ребенка и родителей. Как отмечает И.В. Клименко (2020), успешная «практическая реализация» педагога складывается из накопленных умений; сформированности навыков обеспечивающих максимальное приближение педагогов к профессиональному, эффективному, макси-

мально приближенному выполнению трудовых функций; сформированности soft skills, которые отвечают за успешность самореализации в рабочем процессе [2, С. 20].

Суть педагогической деятельности, основанной на компетентностном подходе, проявляется в совместной деятельности с ребенком, которая определяет его возможности и интересы, помогает составить план и определить способы его осуществления, осмыслить возможные трудности и препятствия на пути к достижению поставленной деятельностной цели, а также определить свою значимость в социальной среде. В педагогике компетентностного подхода данные задачи являются системообразующими. Согласно принципу гуманизма, компетентностный подход подразумевает, что в центре педагогического процесса находится ребенок – которого воспитывают и обучают компетентные специалисты, и который развивается самостоятельно [5, С. 60].

В своем исследовании мы акцентируем внимание на компетентностном подходе к проблеме здоровьесбережения детей старшего дошкольного возраста, поскольку он выступает в роли одной из стратегических областей развития системы воспитания и образования, ее современным концептуальным ориентиром. Проведенный литературный анализ научных исследований доказывает значимость и целесообразность применения компетентностного подхода в дошкольном образовании, выделения ключевых компетенций и их составляющих, а также способов их формирования в период дошкольного возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ирхин, В.Н. Урок и здоровье школьников / В.Н. Ирхин, И.В. Ирхина. – Тирасполь : Изд-во Приднестровского ун-та, 2009. – 215 с. – Текст : непосредственный.
2. Клименко, И.В. Основные аспекты подготовки педагогов адаптивного физического воспитания на основе психологического подхода / И.В. Клименко. – Текст : непосредственный // Образование Луганщины: теория и практика. – 2020. – № 5 (18). – С.17-21.
3. Ковалько, В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе: 1-4 классы / В. И. Ковалько, Е. А. Дегтерев. – Москва : ВАКО, 2010. – 296 с. – Текст : непосредственный.
4. Компетентностная модель дошкольного образования : монография / Л.В. Трубайчук [и др.]. – Челябинск : Образование, 2009. – 229 с. – Текст : непосредственный.
5. Компетентностный подход в образовательном процессе : монография / А.Э. Федоров [и др.]. – Омск : Омскбланкиздат, 2012. – 210 с. – Текст : непосредственный.
6. Кротова, В.Ю. Формирование мотивации к ЗОЖ у дошкольников / В.Ю. Кротова. – Текст : непосредственный // Развитие физической культуры и спорта в контексте самореализации человека в современных социально-экономических условиях : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Липецк : ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тянь-Шанского, 2017. – С. 252-255.
7. Кудаланова, Л.П. Структура и особенности становления компетентности в области укрепления здоровья детей дошкольного возраста / Л.П. Кудаланова. – Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. Педагогические науки. – 2013. – №1. – С. 623-627.
8. Рыбина, И.Р. Педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетентности учащихся на уроке : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Рыбина Ирина Рудольфовна. – Орёл, 2011. – 199 с. – Текст : непосредственный.
9. Cavill, N. Physical activity and health in Europe: evidence for action / N. Cavill, S. Kahlmeier, F. Racioppi. – Denmark, 2006. – 40 p. – Text : direct.
10. Holland, G.J. Values of physical activity / G.J. Holland, E.L. Davis. – Dubuque : Brown, 1995. – 175 p. – Text : direct.
11. Vahedi, S. Social competence and behavior problems in preschool children / S. Vahedi, F. Farrokhi, F. Farajian. – Text : direct // Iran Journal Psychiatry. – 2012. – №7 (3). – P. 126-134.

REFERENCES

1. Irhin, V.N., Irhina I.V. Urok i zdorov'e shkol'nikov [Lesson and health of schoolchildren]. Tiraspol': Izd-vo Pridnestrovskogo un-ta, 2009. 215 p.
2. Klimenko I.V. Osnovnye aspekty podgotovki pedagogov adaptivnogo fizicheskogo vospitaniya na osnove praksiologicheskogo podhoda [The main aspects of training teachers of adaptive physical education based on a praxeological approach]. *Obrazovanie Luganshchiny: teorija i praktika [Education of Luhansk region: theory and practice]*, 2020, no. 5 (18), pp.17-21.
3. Koval'ko V.I., Degterev E.A. Zdorov'esberegajushhie tehnologii v nachal'noj shkole: 1-4 klassy [Health-saving technologies in primary school: grades 1-4]. Moscow: VAKO, 2010. 296 p.
4. Trubajchuk L.V., et al. Kompetentnostnaja model' doshkol'nogo obrazovanija: monografija [Competence model of preschool education]. Cheljabinsk: Obrazovanie, 2009. 229 p.
5. Fedorov A.Je., et al. Kompetentnostnyj podhod v obrazovatel'nom processe: monografija [Competence-based approach in the educational process]. Omsk: Omskblankizdat, 2012. 210 p.
6. Krotova V.Ju. Formirovanie motivacii k ZOZh u doshkol'nikov [Formation of motivation for healthy lifestyle among preschoolers]. *Razvitie fizicheskoj kul'tury i sporta v kontekste samorealizacii cheloveka v sovremennyh social'no-jekonomicheskikh uslovijah: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem [Development of physical culture and sports in the context of human self-realization in modern socio-economic conditions]*. Lipeck: LGPU imeni P.P. Semanova-Tjan-Shanskogo, 2017, pp. 252-255.
7. Kudalanova L.P. Struktura i osobennosti stanovlenija kompetentnosti v oblasti ukreplenija zdorov'ja detej doshkol'nogo vozrasta [The structure and characteristics of the formation of competence in the field of health promotion of preschool children]. *Fundamental'nye issledovanija. Pedagogicheskie nauki [Basic research. Pedagogical sciences]*, 2013, no. 1, pp. 623-627.
8. Rybina I.R. Pedagogicheskie uslovija formirovanija zdorov'esberegajushhej kompetentnosti uchashchisja na uroke: dis. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the formation of health-preserving competence of students in the classroom. Ph. D. (Pedagogy) diss.]. Orjol, 2011. 199 p.
9. Cavill N. Kahlmeier S., Racioppi F. Physical activity and health in Europe: evidence for action. Denmark, 2006. 40 p.
10. Holland G.J., Davis E.L. Values of physical activity. Dubuque: Brown, 1995. 175 p.
11. Vahedi S. Farrokhi F., Farajian F. Social competence and behavior problems in preschool children. *Iran Journal Psychiatry*, 2012, no. 7 (3), pp. 126-134.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ю.М. Штольц, ассистент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации, «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР, e-mail: julia.shtolts23@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4688-1101.

И.В. Клименко, кандидат медицинских наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой адаптивной физической культуры и физической реабилитации, «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР, e-mail: trainrehab@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6539-1995.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Yu.M. Stolz, Instructor of the Department of Adaptive Physical Culture and Physical Rehabilitation, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, LPR, e-mail: julia.shtolts23@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4688-1101.

I.V. Klimenko, Ph.D. in Medical Sciences, Associate Professor, Acting Department Chair of the Department of Adaptive Physical Culture and Physical Rehabilitation, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, LPR, e-mail: trainrehab@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6539-1995.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PSYCHOLOGICAL SCIENCES

УДК 159.9

Татьяна Петровна Будякова

г. Елец

Психологическое восприятие музыки и воспитание толерантности

В статье делается обзор исследований по музыкальной толерантности. Выявляется воспитательный ресурс музыки в аспекте формирования толерантности к музыке разных жанров. Обосновывается, что музыкальная толерантность и музыкальная интолерантность – это специфические феномены, обусловленные не характером музыки, а психологическими установками. На примере анализа современных психологических экспериментов по проблеме музыкальной толерантности делаются выводы о том, что музыкальные направления сами по себе не несут опасности формирования агрессии и иных негативных эмоций, однако требуются определенные воспитательные меры, чтобы был нужный позитивный воспитательный эффект. Музыкальная толерантность у молодежи означает и формирование уважения к вкусам и возрастным особенностям старшего поколения.

Ключевые слова: воспитание толерантности, интолерантность, личность, музыкальная толерантность, социальная установка.

Tatyana Petrovna Budyakova

Yelets

Psychological perception of music and education of tolerance

The article reviews research on music tolerance. The educational resource of music in the aspect of the formation of tolerance to music of different genres is revealed. It is substantiated that musical tolerance and musical intolerance are specific phenomena determined not by the nature of the music but by the psychological attitudes. On the example of the analysis of modern psychological experiments on the problem of musical tolerance, it is concluded that musical trends do not carry the danger of the aggression formation and other negative emotions, however, certain educational measures are required to have the desired positive educational effect. Musical tolerance among young people also means the formation of respect for the tastes and age characteristics of the older generation.

Keywords: education of tolerance, intolerance, personality, musical tolerance, social attitude.

Воспитание обучающихся с использованием музыкальных произведений имеет свою специфику, этот факт не вызывает сомнения. Однако в музыкальном воспитании есть проблема, имеющая острый дискуссионный характер – речь идет о проблеме музыкальной толерантности. При анализе указанной проблемы изначально значимым является ответ на вопрос: а музыка в принципе может быть толерантной или не толерантной? И уже далее можно разрешать вопрос о корректном использовании музыки в воспитательных целях.

Если рассматривать музыку как особый язык, как систему музыкальных знаков, то справедливо утверждение о том, что понимать музыку может только тот, кто владеет системой музыкальных кодов и может декодировать информацию, закрепленную в музыкальном произведении [7]. В контексте проблемы данной статьи здесь как бы возникает аналогия с иностранным языком: если кого-то оскорбляют на иностранном языке, то чувства у оскорбленного появляются только при переводе смысла оскорбительного высказывания на родной язык. Однако все-таки музыка является очень специфической системой кодов. С помощью музыкальных знаков кодируются эмоции и символы, которые плохо вербализуются, и в силу этого

не имеют однозначности, конкретности. Поэтому даже эксперт-музыкант не сможет доказать, что кто-то с помощью музыки проявил интолерантность, например, пытался кого-то унижить, оскорбить. Психологические исследования по этому вопросу проводились американскими и швейцарскими учеными. Экспериментально было доказано, что, отрицательные эмоции (гнев, раздражение, вина, стыд, ревность, отвращение, презрение, смущение, страх) не возбуждаются музыкой, а воспринимаются как выразительные свойства музыки и то только теми, кто может ее анализировать профессионально [17]. При этом психологическое изучение механизмов возникновения музыкальных эмоций, путей их воздействия на сознание является сложной задачей, которая пока не решена. К такому выводу пришли, в частности, P. Juslin и D. Vastfjal [11].

Вводимое некоторыми музыкантами для понимания смысла (направленности) музыкального произведения понятие «музыкальной логики» как эквивалента формальной (вербальной) логики [3] – не убедительно, поскольку экспериментально не проверено. Аргумент о том, что «художественная логика проявляет себя в том, что неожиданно возникающая мысль приобретает убедительность, прав-

дивность и достоверность» [7] является скорее красивым, но трудно проверяемым тезисом. В этом плане более убедительна позиция П.А. Флоренского полагавшего, что музыка по сравнению с другими жанрами искусства: живописью, графикой, театром дает максимум свободы и слушателю, и создателю в интерпретации музыкального произведения [6].

Заслуживает внимание теория, в которой декодирование музыки увязывается с наличием внешней или внутренней установки [1]. Однако тогда смысл музыкального произведения можно еще более свободно трактовать, поскольку установка вообще может быть не сопряжена с тем смыслом, который закладывал автор произведения. Это подтверждается, в частности, исследованием J. Mogeno, в котором указано на парадоксальность восприятия музыки разными типами личностей: палачи и их жертвы могут любить одну и ту же музыку [13].

Таким образом, идея музыкальной толерантности или интолерантности, если ее понимать как толерантный или интолерантный смысл музыкального произведения, беспочвенна, поскольку пока не представлены убедительные экспериментальные доказательства данной идеи.

В ракурсе воспитательного воздействия на молодежь в настоящее время рассматриваются разные музыкальные жанры: народная музыка, обрядовая музыка, рок-музыка и др. При этом экспериментальные исследования позволяют опровергать некоторые культурологические постулаты. Так, культуролог Ю.С. Баркова утверждает, что не всякая музыка может способствовать объединению и взаимопониманию людей, то есть нести позитивный воспитательный потенциал. Таким ресурсом, по ее мнению, обладает только народная музыка, вписанная в уклад жизни народа, отражающая единство рода, этноса, направленная на благополучие и здоровье своего народа. Музыка же, имеющая в своей основе формулы депрессивного характера, разрушает личность [2].

Между тем зарубежные экспериментальные работы по этому поводу подтверждают и альтернативные точки зрения. В частности, есть целый пласт экспериментальных исследований, в которых доказывалось, что печальная музыка также имеет жизнеутверждающий потенциал, и есть люди, которые могут даже наслаждаться такой музыкой [9]. Кроме того, в западных исследованиях музыкальных предпочтений выявлены индивиды, которых раздражает позитивная музыка, нравящаяся большинству людей [10]. Было также экспериментально доказано, что, например, тревога по поводу негативного (интолерантного) воздействия рок-музыки на формирование личности преувеличена, а в некоторых случаях рок-музыка способствует даже излечению личности от депрессии [15].

Современные экспериментальные исследования музыкального восприятия предоставляют и парадоксальные результаты, выявляя феномены, когда люди получают удовольствие, слушая так называемую «агрессивную» («жестокую») музыку, например, поклонники Death Metal. Кроме того, приверженцы так называемой жестокой музыки парадоксально используют ее для регулирования настроения, например, для снятия агрессивности и повышения жизненной устойчивости [16].

Одно из направлений экспериментальных исследований в области музыкальной толерантности, значимое в ракурсе оценки воспитательного ресурса музыки, связано с изучением такого проявления музыкальной интолерантности как неприятие музыки, представляющей культурную ценность для другого поколения. В сравнительном исследовании, проведенном в США, было выявлено, что большинство молодых образованных американцев выражают неприязнь к народной, религиозной и классической музыке, оказывая предпочтение рэпу и хеви-металл. Старшее же поколение, напротив, нетерпимо относится к современным музыкальным жанрам [12]. Подобные результаты получены и отечественными учеными [5]. При этом существуют разные подходы в объяснении этого феномена. С социологической точки зрения это объясняется спецификой идеалов представителей разных возрастов, консерватизмом старшего поколения и стремлением к новому и необычному у молодежи [8]. Современная же психофизиология доказывает, что нетолерантность к современной музыке у старшего поколения может иметь психофизиологическую природу, поскольку ее слушание, особенно в громком шумовом режиме, способствует повышению артериального давления и другим негативным проявлениям вегетососудистых реакций [4]. Здесь возникает проблема воспитания толерантности к старшему поколению за счет ограничения своих потребностей в звуковом режиме и заботой о здоровье старших по возрасту.

Нетрадиционный ракурс экспериментального исследования проблемы музыкальной толерантности связан с инновационными средствами общения. Современная информационная среда и ее инструменты порождают и новые акценты в вопросе воспитания музыкальной толерантности. Это значимо для современной молодежи, которая предпочитает виртуальное общение. Так, в контексте музыкальной толерантности экспериментально изучается вопрос о терпимости музыкантов к неблагоприятным сетевым условиям при онлайн-выступлении в интернете. Речь идет о ситуациях, когда музыканты находятся в разных городах или странах, но с помощью сети интернет, играют вместе одно произведение. При этом могут быть различные помехи, например, в отставании сигнала, что мешает темпу выступления [14]. Такие

исследования – свидетельство того, что особая музыкальная реальность будет ставить и иные вопросы, требующие воспитания музыкальной толерантности.

Обобщая можно сделать некоторые выводы о современном состоянии изучения проблемы воспитания музыкальной толерантности.

1. Музыка не может изначально быть толерантной или не толерантной, использование ее в таком контексте зависит от психологических установок.

2. Музыкальные направления сами по себе не несут опасности формирования агрессии и иных негативных эмоций, однако требуются определен-

ные воспитательные установки, чтобы был нужный позитивный воспитательный эффект.

3. Различия в восприятии музыки разными поколениями могут определяться как различием идеалов в разном возрасте, так и психофизиологическими характеристиками здоровья разных возрастных групп слушателей. Воспитание музыкальной терпимости в этом плане означает сознательное ограничение звукового режима прослушивания музыки, если оно оказывает негативное влияние на здоровье окружающих. Кроме того, необходимо актуализировать усилия по формированию интереса молодежи к классической музыке, что будет способствовать воспитанию уважения как к культуре, так и к старшему поколению.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Москва : Музыка, 1971. – 376 с. – Текст : непосредственный.
2. Баркова, Ю.С. Музыкальное Миротворчество: традиционная музыка народов мира в духовно-экологической цивилизации / Ю.С. Баркова. – Москва: МГУ, 2013. – 168 с. – Текст : непосредственный.
3. Бондарев, А.А. Педагогическая интерпретация музыкального образа : дис. ... канд. пед. наук / А.А. Бондарев. – Москва, 2002. – 402 с. – Текст : непосредственный.
4. Психосоматические модели в оценке эстетического воздействия музыки на человека / А.М. Жирков, К.В. Копейкин, А.В. Скибинская, А.А. Панов. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 15. – 2014. – Вып. 3. – С. 174–182.
5. Кузнецова, Е.Л. Исследования музыкальных предпочтений молодежи / Е.Л. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 9. – С. 115–118.
6. Лубовский, Д.В. Флоренский об искусстве – послесловие к несостоявшемуся диалогу с Выготским / Д.В. Лубовский. – Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2013. – № 4. – С. 82–93.
7. Рева, Г.В. Особенности процесса восприятия музыкальных произведений С.В. Рахманинова / Г.В. Рева. – Текст : непосредственный // Вестник АГУ. – 2014. – № 3. – С. 178–183.
8. Решетникова, Т.К. Современная российская «массовая культура», ее характеристики и ценностные императивы / Т.К. Решетникова. – Текст : непосредственный // Российский научный журнал. – 2008. – № 5. – С. 94–104.
9. Eerola, T. A comparison of the discrete and dimensional models of emotion in music / T. Eerola, J.K. Vuoskoski. – Text : direct // Psychol Music. – 2011. – Vol. 39. – P. 18–49.
10. Garrido, S. Adaptive and maladaptive attraction to negative emotions in music / S. Garrido, E. Schubert. – Text : direct // Musicae Scientiae. – 2013. – Vol. 17. – P. 147–166.
11. Juslin, P.N. Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms / P.N. Juslin, D. Västfjäl. – Text : direct // Behavioral and brain Sciences. – 2008. – Vol. 31 (5). – P. 559–621.
12. Lizardo, O. Musical taste and patterns of symbolic exclusion in the United States 1993–2012: Generational dynamics of differentiation and continuity / O. Lizardo, S. Skiles. – Text : direct // Poetics. – 2015. – Vol. 53. – № 12. – P. 9–21.
13. Moreno, J. Orpheus in hell: music and therapy in the Holocaust / J. Moreno. – Text : direct // The Arts in Psychotherapy. – 1999. – Vol. 26, iss. 1. – P. 3–14.
14. Rottondi, C. ID Performance, Perception / C. Rottondi, M. Buccoli, M. Zanoni [et al.]. – Text : direct // Journal of the audio Engineering Society. – 2015. – Vol. 63 (11). – P. 875–864.
15. Skewes, K. Depending on music to feel better: Being conscious of responsibility when appropriating the power of music / K. Skewes, M. Ferran, D.S. Saarikallio. – Text : direct // The Arts in Psychotherapy. – 2014. – Vol. 41, № 2 (1). – P. 89–97.
16. Thompson, W.F. On the enjoyment of violence and aggression in music / W.F. Thompson, K.N. Olsen. – Text : direct // Physics of Life Reviews. – 2018. – № 3. – P. 1–3.
17. Zentner, M. Emotions evoked by the sound of music: Characterization, classification, and measurement / M. Zentner, D. Grandjean, K.R. Scherer. – Text : direct // Emotion. – 2008. – Vol. 8 (4). – P. 494–521.

REFERENCES

1. Asaf'ev B.V. Muzykal'naja forma kak process [Musical form as a process]. Moscow: Muzyka, 1971. 376 p.
2. Barkova Ju.S. Muzykal'noe MiroTvorchestvo: tradicionnaja muzyka narodov mira v duhovno-jekologicheskoj civilizacii [Musical WorldCreation: traditional music of the peoples of the world in a spiritual and ecological civilization]. Moscow: MGU, 2013. 168 p.

3. Bondarev A.A. Pedagogicheskaja interpretacija muzykal'nogo obraza: dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical interpretation of the musical image. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Moscow, 2002. 402 p.
4. Zhirkov A.M., Kopejkin K.V., Skibinskaja A.V., Panov A.A. Psihosomaticheskie modeli v ocenke jesteticheskogo vozdejstvija muzyki na cheloveka [Psychosomatic models in assessing the aesthetic impact of music on a person]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 15* [Vestnik of St. Petersburg University. Ser. 15], 2014, vyp. 3, pp. 174–182.
5. Kuznecova E.L. Issledovanija muzykal'nyh predpochtenij molodezhi [Studies of the musical preferences of young people]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i juridicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki* [Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice], 2017, no. 9, pp. 115–118.
6. Lubovskij D.V. Florenskij ob iskusstve – posleslovie k nesostojavshemusja dialogu s Vygotskim [Florensky on art - an afterword to the failed dialogue with Vygotsky]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija* [Cultural historical psychology], 2013, no. 4, pp. 82–93.
7. Reva G.V. Osobennosti processa vosprijatija muzykal'nyh proizvedenij S.V. Rahmaninova [Features of the process of perception of musical works by S.V. Rachmaninov]. *Vestnik AGU* [The Bulletin of Adyghe State University], 2014, no. 3, pp. 178–183.
8. Reshetnikova T.K. Sovremennaja rossijskaja «massovaja kul'tura», ee harakteristiki i cennostnye imperativy [Contemporary Russian “mass culture”, its characteristics and value imperatives]. *Rossijskij nauchnyj zhurnal* [Russian scientific journal], 2008, no. 5, pp. 94–104.
9. Eerola T., Vuoskoski J.K. A comparison of the discrete and dimensional models of emotion in music. *Psychol Music*, 2011, vol. 39, pp. 18–49.
10. Garrido S., Schubert E. Adaptive and maladaptive attraction to negative emotions in music. *Musicae Scientiae*, 2013, vol. 17, pp. 147–166.
11. Juslin P.N., Vastfjal D. Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 2008, vol. 31 (5), pp. 559–621.
12. Lizardo O., Skiles S. Musical taste and patterns of symbolic exclusion in the United States 1993–2012: Generational dynamics of differentiation and continuity. *Poetics*, 2015, vol. 53, no. 12, pp. 9–21.
13. Moreno J. Orpheus in hell: music and therapy in the Holocaust. *The Arts in Psychotherapy*, 1999, vol. 26, iss. 1, pp. 3–14.
14. Rottondi C., Buccoli M., Zaroni M., et al. ID Performance, Perception. *Journal of the Audio Engineering Society*, 2015, vol. 63 (11), pp. 875–864.
15. Skewes K., Ferran M., Saarikallio D.S. Depending on music to feel better: Being conscious of responsibility when appropriating the power of music. *The Arts in Psychotherapy*, 2014, vol. 41, no. 2 (1), pp. 89–97.
16. Thompson W.F., Olsen K.N. On the enjoyment of violence and aggression in music. *Physics of Life Reviews*, 2018, no. 3, pp. 1–3.
17. Zentner M., Grandjean D., Scherer K.R. Emotions evoked by the sound of music: Characterization, classification, and measurement. *Emotion*, 2008, vol. 8 (4), pp. 494–521.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Т.П. Будякова, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и психофизиологии, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец, Россия, e-mail: budyakovaelez@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1739-837X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

T.P. Budyakova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia, e-mail: budyakovaelez@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1739-837X.

УДК 159.92

Ольга Сергеевна Ионина
г. Шадринск

Изучение жизненных ценностей студентов (на примере педагогического ВУЗа)

В статье рассматривается проблема изучения жизненных ценностей студентов педагогического ВУЗа. Раскрывается смысловое содержание понятия «ценности», рассматривается понятие ценностей как междисциплинарная проблема. Раскрывается понимание ценностей с точки зрения известных философов, подходы к изучению жизненных ценностей в рамках экзистенциального и социального подходов в психологии. В статье проанализирован инструментарий, используемый психологами для изучения ценностей современной личности.

Автором представлены результаты экспериментального исследования по изучению ценностей, преобладающих у студентов педагогического университета на основе методики «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной.

Ключевые слова: жизненные ценности, тест жизненных ценностей, терминальные, инструментальные ценности, ценностные ориентации.

Olga Sergeevna Ionina
Shadrinsk

Studying the students' life values (on the example of a pedagogical university)

The article deals with the problem of studying the students' life values of a pedagogical university. The semantic content of the concept of "values" is revealed, the concept of values is considered as an interdisciplinary problem. The understanding of values from the point of view of famous philosophers, approaches to the study of life values within the framework of existential and social approaches in psychology are revealed. The article analyzes the tools used by psychologists to study the values of the modern personality.

The author presents the results of an experimental research on the study of values prevailing among students of a pedagogical university based on the methodology "Morphological test of life values" by V.F. Sopov, L.V. Karpushina.

Keywords: life values, test of life values, terminal, instrumental values, value orientations.

Проблема развития личности становится наиболее интересной для многочисленных современных исследователей. К числу наиболее значимых личностных особенностей, формирующихся на разных этапах развития личности с полным правом можно отнести ценностные ориентиры, поскольку именно от них зависит удовлетворенность собственной жизнью, система коммуникаций с окружающими, специфика поведения человека.

Понятие «ценности» является междисциплинарным. Это явление входит в предметную область исследований множества гуманитарных, социальных наук, философии.

Как отмечает Л.В. Сурженко, в настоящее время существует множество противоречивых, разнообразных концепций, раскрывающих понятие «ценности», несмотря на то, что данное явление анализировалось еще древними греками и античными философами [3].

В области менеджмента проблема жизненных ценностей приобретает особую актуальность. Вопросам изучения жизненных ценностей посвящены многочисленные исследования в области мотивирования персонала, факторов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности человека.

В педагогике уделяется внимание методам, средствам, приемам воспитания ценностей у подрастающего поколения. При решении проблем воспитательного педагогического цикла также пристальное внимание уделяется воспитанию нравственной ценностной основы личности.

С середины XIX века идея ценностей становится основной для многих философских направлений. Наиболее полно это явление рассматривается в трудах И. Канта, Р. Лотце, Г. Риккерта, М. Шелера и других авторов. С точки зрения философов ценности делятся на объективные и субъективные. Объективные – абсолютные ценности, на которых базируется жизнь человека в обществе, представления о справедливом, истинном... Субъективные – это представления, запреты, установки, на которые опирается человек в своей жизнедеятельности.

Изучение жизненных ценностей осуществляется в рамках экзистенциального и социального подходов в психологии. Ценности там понимают-

ся в качестве идеалов, мировоззренческих установок, жизненных ориентиров, интересов, формирующихся у личности в ходе освоения социокультурного опыта, входящих в структуру личностной направленности и определяющие поведение и способ действий человека.

Подобным образом ценности рассматривались в работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Л.И. Божович, Дж. Мид, К. Роджерс, М. Рокич, Л. Фестингер и другие исследователи [1].

Наиболее полно проблему ценностей исследовал М. Рокич, известный как автор широко используемого диагностического инструментария, основанного на ранжировании жизненных ценностей личности. М. Рокич отмечает, что ценности – это внутренние убеждения в отношении способов поведения человека, которые он считает наиболее предпочтительными по сравнению с противоположными.

М. Рокич определяет два типа ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности представляют предпочитаемые конечные цели существования. Эта категория включает в себя такие ценности, как свобода, равенство, мир и другие цели. Инструментальные ценности относятся к идеальным стандартам поведения, таким как: честный, амбициозный, ответственный и другие качества. Терминальные ценности разделяются на две подгруппы – социальные и личностные. Инструментальные ценности также делятся на две подгруппы: моральные и ценности компетентности [2].

Знание своих жизненных ценностей является важным показателем личностной зрелости, показателем высокой степени личностной осознанности. Учет и знание своих ценностных ориентаций позволяет повысить качество своей жизни и способствует формированию ощущения удовлетворенности собственной жизнью.

Ценности могут выполнять роль своеобразного ориентира, направляя человека в его жизненном пути. Кроме того, ценности отражают определенные ожидания от окружающих, от мира в целом.

Для каждой личности важно, чтобы его ценности разделялись окружающими. Таким образом, ценности влияют на выстраивание взаимоотношений с окружающими.

Понимание своих ценностей, осознание того, как они встраиваются в контекст выполняемой человеком деятельности, является важным фактором стрессоустойчивости. Для личности важно, чтобы его действия соответствовали внутренним убеждениям и ценностям. В этом случае человек чувствует себя спокойно и уверенно. В случае, если внешние проявления человека не соответствуют внутренним убеждениям, у него может нарастать раздражительность, агрессивность, разочарование в себе, в своей деятельности, наступает ситуация, характеризующаяся термином «эмоциональное выгорание».

Таким образом от ценностей зависит то, как индивид выстраивает отношения с окружающими людьми, как он проявляет себя во вне, ценности влияют на поведение и мироощущение человека.

Система ценностей не является статичным образованием. Она претерпевает изменения в течение жизни человека, под влиянием тех жизненных обстоятельств, участником и свидетелем которых он является. Основы данной системы закладываются в детстве, оттачивается система в подростковом и юношеском возрасте.

Юношеский возраст является наиболее сенситивным для формирования мировоззрения, ценностных ориентаций. Именно к этому возрастному периоду относятся студенты ВУЗа. В студенчестве человек в полной мере вступает во взрослую жизнь и активно заявляет о себе, о своих ценностях, идеях, мнениях. Кроме того, к данному возрасту жизненные ценности становятся более устойчивыми и осознанными. Человек может анализировать причины своего поведения и поведения окружающих, прогнозирует как будут вести себя люди в соответствии с собственной системой ценностей.

Изучение жизненных ценностей личности является также значимой проблемой педагогики и психологии. В настоящее время существуют различные методики, направленные на изучение ценностных ориентаций личности. К числу таких методик относят упоминавшуюся ранее методику «Ценностные ориентации» М. Рокича, предполагающую ранжирование предложенного списка ценностей испытуемым. Опросник изучает два типа ценностей – терминальные и инструментальные. На основе обработки результатов ранжирования делают вывод о преобладающих ценностях у испытуемого, выявляют взаимосвязи между ними.

Тест ценностных ориентаций Ш. Шварца. В данной методике изучается структура ценностной сферы, в которой выделяют ценности как абстрактные идеи и ценности как руководства к действию. Опросник состоит из двух частей. В первой части изучаются ценностные ориентации личности, влияющие на поведение человека. Во второй части теста исследуется профиль личности. Отвечая на вопросы теста испытуемый анали-

зирует список предложенных ценностей и решает какие из них являются руководящими принципами его жизни, оценивая значимость каждой ценности в баллах [4].

Менее известным, но разработанным отечественными авторами является «Морфологический тест жизненных ценностей» Авторами которого являются В.Ф. Сопов и Л.В. Карпушина. Данный тест позволяет выявить систему ценностей человека. Существует возможность использования теста как в индивидуальном, так и в групповом варианте. Авторы методики сделали акцент на изучении терминальных ценностей испытуемых, предполагая, что именно на их основе человек осуществляет выбор направлений собственных действий. Данные ценности реализуются в разных жизненных сферах: сфера профессиональной жизни, сфера образования, сфера семейной жизни, сфера общественной активности, сфера увлечений, сфера физической активности. По результатам теста можно сделать вывод о наиболее значимых ценностях и жизненных сферах личности.

Таким образом, к настоящему моменту существуют разные методики, изучающие систему ценностей личности, разные теоретические подходы, анализирующие структуру ценностей, факторы, влияющие на формирование ценностной основы личности человека.

Целью проведенного нами исследования являлось изучение жизненных ценностей у студентов, обучающихся в педагогическом ВУЗе.

Участниками исследования стали юноши и девушки, обучающиеся на 2-3 курсе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» в возрасте 19-22 лет, в составе 120 человек.

В качестве диагностического инструментария, изучающего ценности, преобладающие у студентов педагогического ВУЗа, был выбран «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной.

Целью опросника является изучение личностной системы ценностей человека для понимания значения его действий. Тест направлен на изучение терминальных ценностей человека, реализующихся в разных жизненных сферах: сфера профессиональной жизни, сфера образования, сфера семейной жизни, сфера общественной активности, сфера увлечений, сфера физической активности.

В тесте приводятся 112 утверждений, каждое из которых испытуемый оценивает по пятибалльной шкале. При обработке результатов, экспериментатор суммирует баллы, в соответствии с ключом.

Подсчет баллов осуществляется по следующим шкалам жизненных ценностей: саморазвитие, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты, собственный престиж, достижения, материальное положение, сохранение индивиду-

альности. Далее осуществляется подсчет баллов по шкалам жизненных сфер: профессиональная жизнь, обучение и развитие, семейная жизнь, общественная активность, увлечения, физическая активность.

Выделенные авторами ценности относятся к следующим группам: духовно-нравственные ценности и эгоистически-престижные (прагматические). В состав духовно-нравственных включают: саморазвитие, духовная удовлетворенность, креативность и активные социальные контакты, которые характеризуют нравственно-деловую направленность. Структуру прагматических ценностей составляют: престиж, достижения, материальное положение, сохранение индивидуальности.

В случае преобладания низких показателей по всем шкалам констатируется неопределенная направленность личности. То есть отсутствие ярко выраженных преобладающих целей. В случае высоких показателей по всем шкалам констатируется противоречивая, конфликтная направленность личности. Если диагностируются высокие баллы духовно-нравственных ценностей - отмечается гуманистическая направленность. Высокие баллы эгоистически-престижных ценностей – показатель прагматической направленности.

При интерпретации данных, полученных в ходе диагностического исследования были получены результаты уровней значимости жизненных ценностей для студентов, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Уровни значимости жизненных ценностей для студентов, %

| Уровни | Саморазвитие | Духовное удовлетворение | Креативность | Социальные контакты | Собственный престиж | Достижения | Материальное положение | Сохранение индивидуальности |
|---------|--------------|-------------------------|--------------|---------------------|---------------------|------------|------------------------|-----------------------------|
| низкий | 38,5 | 20,5 | 28 | 43 | 31 | 40 | 38 | 46 |
| средний | 36,5 | 41 | 41 | 21 | 31 | 42 | 36 | 23 |
| высокий | 25 | 38,5 | 31 | 36 | 38 | 18 | 26 | 31 |

Данные, приведенные в таблице 1 показывают, что у студентов – участников экспериментального исследования преобладает высокий уровень только такой ценности, как собственный престиж (38%). Это позволяет говорить о том, что для студентов важно получение собственного признания окружающими за счет соответствия социальным требованиям, принятым в обществе.

Преобладает средний уровень таких ценностей как духовное удовлетворение (41%), креативность (41%), достижения (41%). Для этих студентов важно проявление своих творческих способностей и достижение поставленных жизненных целей и задач.

Преобладает низкий уровень таких ценностей как саморазвитие (38,5), социальные контакты (43%), материальное положение (38%), сохранение индивидуальности (46%).

Выделенные авторами ценности поддаются группировке на духовно-нравственные ценности и эгоистически-престижные (прагматические). В результате подобного анализа, нами были получены результаты о том, что выраженной духовной направленности у участников эксперимента не обнаружено. Вместе с тем, 33% испытуемых проявляют тяготение к духовной направленности, поскольку суммарный балл по шкалам, относящимся к данному типу направленности у них выше, чем баллы по шкалам прагматической направленности.

Выраженная же прагматическая направленность выявлена у 2,5 процентов испытуемых и у 10% наблюдается тяготение к прагматической направленности.

Кроме того, у 15% студентов отмечается неопределенная направленность, поскольку все представленные ценности являются малозначимыми для студентов этой категории. У 8% испытуемых отмечается конфликтная направленность, о чем свидетельствует факт того, что все ценности, представленные в тесте, имеют для них высокую степень значимости.

При интерпретации данных, полученных в ходе диагностического исследования были получены результаты уровней значимости жизненных сфер для студентов, представленные в таблице 2.

По результатам, приведенным в таблице 2 отмечается, что в данной выборке не обнаружено преобладание высокого уровня ни одной жизненной сферы

Преобладание среднего уровня в выборке наблюдается по таким сферам как: Общественная активность (43,5%), увлечения (38%), физическая активность (41%). Что позволяет говорить о том, что для части студентов общественно-политическая жизнь представляет интерес, они вовлекаются в общественные проблемы, ценят свои увлечения, находят для них время, придают значимость физической активности и здоровому образу жизни.

Уровни значимости жизненных сфер для студентов, %

| Уровни | Профессиональная жизнь | Обучение и развитие | Семейная жизнь | Общественная активность | Увлечения | Физическая активность |
|---------|------------------------|---------------------|----------------|-------------------------|-----------|-----------------------|
| низкий | 43,5 | 46 | 46 | 36 | 28 | 38 |
| средний | 33,3 | 31 | 21 | 43,5 | 38 | 41 |
| высокий | 23,5 | 23 | 23 | 20,5 | 34 | 21 |

Преобладание низкого уровня по выборке отмечается в таких сферах как: профессиональная жизнь (43,5%), обучение и развитие (46%), Семейная жизнь (46%). Эти данные позволяют заключить то, что будущая профессиональная деятельность не является для большинства студентов не является привлекательной, они не стремятся к повышению уровня своей образованности, не уделяют внимание решению семейных проблем.

Таким образом, проанализировав результаты проведенного экспериментального исследования позволяют сделать неутешительный вывод о том, что для большинства студентов не представляет ценность сфера будущего приложения их профессиональных усилий. Студенты еще не нацелены на профессиональную деятельность. Вместе с тем, сфера образования тоже не является для них при-

влекательной, они не считают необходимым постоянное обучение и повышение уровня своего образования, также для большинства испытуемых семейные ценности не являются значимыми.

В некоторой степени испытуемых интересует общественная деятельность, они вовлекаются в общественные проблемы, ценят сферу своих увлечений, занимаются спортом, ценят физическую активность.

Среди жизненных ценностей преимущество большинством студентов отдается завоеванию собственного престижа, достижению высокого социального статуса.

Полученные выводы позволяют говорить о необходимости развития духовных ценностей у студентов, повышение значимости ценности образования, саморазвития и реализации себя в профессиональной сфере.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Леонтьев, Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д.А. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 13-25.
2. Методика «Ценностные ориентации» Рокича. – Текст : электронный // Психологос : энцикл. практ. психологии. – URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/metodika-cennostnye-orientacii-rokicha> (дата обращения: 25.02.2021).
3. Сурженко, Л.В. Ценности личности: философский и психологический анализ понятия / Л.В. Сурженко. – Текст : электронный // Научный журнал КубГАУ. – 2011. – № 65 (01). – URL: <http://ej.kubagro.ru/2011/01/pdf/18.pdf> (дата обращения: 25.02.2021).
4. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России / Ш. Шварц, Т.П. Бутенко, Д.С. Седова, А.С. Липатова. – Текст : электронный // Психология : журн. Высш. шк. экономики. – 2012. – Т. 9, № 1. – С. 43–70. – URL: https://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/30/1283379255/Schwartz_et_al_9-02pp43-70.pdf (дата обращения: 25.02.2021).

REFERENCES

1. Leont'ev, D.A. Cennostnye predstavlenija v individual'nom i gruppovom soznanii: vidy, determinanty i izmenenija vo vremeni [Value representations in individual and group consciousness: types, determinants and changes over time]. *Psichologicheskoe obozrenie* [Psychological Review], 1998, no. 1, pp. 13-25.
2. Metodika «Cennostnye orientacii» Rokicha [Elektronnyi resurs] [Methodology "Value Orientations" by Rokeach]. *Psichologos: jencikl. prakt. psihologii* [Psychologist]. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/metodika-cennostnye-orientacii-rokicha> (Accessed 25.02.2021).
3. Surzhenko L.V. Cennosti lichnosti: filosofskij i psihologicheskij analiz ponjatija [Elektronnyi resurs] [Personal values: philosophical and psychological analysis of the concept]. *Nauchnyj zhurnal KubGAU* [Scientific Journal of Kuban State Agrarian University], 2011, no. 65 (01). URL: <http://ej.kubagro.ru/2011/01/pdf/18.pdf> (Accessed 25.02.2021).
4. Shvarc Sh., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. Utochnennaja teorija bazovyh individual'nyh cennostej: primenenie v Rossii [Elektronnyi resurs] [Refined theory of basic individual values: application in Russia]. *Psichologija: zhurn. Vyssh. shk. jekonomiki* [Psychology], 2012, vol. 9, no. 1, pp. 43–70. URL: https://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/30/1283379255/Schwartz_et_al_9-02pp43-70.pdf (Accessed 25.02.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.С. Ионина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: ionina.o@list.ru, ORCID: 0000-0003-2561-2030.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.S. Ionina, Ph. D. in Psychologic Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of Development and Pedagogical Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: ionina.o@list.ru, ORCID: 0000-0003-2561-2030.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PHILOLOGICAL SCIENCES

УДК 821.111

Ольга Сергеевна Камышева
г. Шадринск

Музыкальные метафоры в повести Т. Капоте «Завтрак у Тиффани»

Цель данной статьи – исследовать разные виды музыкальных метафор в повести Т. Капоте «Завтрак у Тиффани». Особое внимание уделяется анализу структуры описываемых метафор. В результате исследования было обнаружено, что в повести Т. Капоте «Завтрак у Тиффани» находят место следующие музыкальные метафоры: стертые, сленговые, метафоры-сравнения, изолированные авторские (субстантивные, глагольные, адъективные) и развернутые авторские. В некоторых случаях они осложняются вкраплением музыкальной терминологии (джаз, рапсодия, трио, квартет) и звукоподражанием.

Ключевые слова: музыкальная метафора, стертая метафора, авторская метафоры.

Olga Sergeevna Kamysheva
Shadrinsk

Musical metaphors in the story “Breakfast at Tiffany's” by T. Capote

The purpose of this article is to explore different types of musical metaphors in the story “Breakfast at Tiffany's” by T. Capote. Particular attention is paid to the analysis of the structure of the described metaphors. As a result of the study, it was found that the following musical metaphors are found in the story “Breakfast at Tiffany's” by T. Capote: trite, slang, metaphors-comparisons, isolated original (substantive, verbal, adjective) and expanded original. In some cases they are complicated by the inclusion of musical terminology (jazz, rhapsody, trio, quartet) and onomatopoeia.

Keywords: musical metaphor, erased metaphor, author's metaphor.

Введение

В художественном произведении каждый автор, используя образные средства, стремится, как можно многограннее передать свой замысел. Возникают самые необычные ассоциации, которые часто реализуются в метафорах, в том числе, музыкальных.

Музыкальные метафоры можно встретить в любом произведении художественной литературы. Подобные метафоры могут варьироваться от простых и стертых до сложных оригинальных и развернутых. В произведении может развертываться одна доминантная метафорическая модель и использоваться несколько второстепенных. Однако чаще всего авторы отдают предпочтение разным видам музыкальных метафор, которые добавляют повествованию оттенки эстетической и экспрессивной окраски. Примером могут послужить музыкальные метафоры в повести американского писателя Т. Капоте «Завтрак у Тиффани».

Цель данной статьи – исследовать разные виды музыкальных метафор в повести Т. Капоте «Завтрак у Тиффани». Используются следующие методы исследования: стилистический и контекстуальный анализ текста, классификация метафорических единиц.

Повесть «Завтрак у Тиффани» повествует о дружбе Холли Голайтли с безымянным рассказчиком, начинающим писателем. Холли – девушка девятнадцати лет, ведет свободный образ жизни, посещает светские вечеринки, пытается найти успешных и богатых мужчин. Позднее Холли об-

виняют в сговоре с гангстером и его адвокатом, которые занимались наркобизнесом. После этого от девушки отвернулись знакомые и друзья, включая жениха, от которого она ждала ребенка. Холли собирает вещи и уезжает в Бразилию, где устраивает свою жизнь.

Исследовательская часть

В повести Т. Капоте «Завтрак у Тиффани» были обнаружены как избитые, так и авторские музыкальные метафоры.

Стертые музыкальные метафоры используются в повседневной речи. Полагаем, что писатель переносит их в повесть, чтобы передать живую естественную речь героев.

Так, глагол to harp (в прямом значении «играть на арфе») передает «повторять одно и то же, завести волынку». Ср.:

“He’s still **harping?**” she said, and cast across the room an affectionate look at Berman [1, С. 142].

Глагол to fiddle («играть на скрипке») метафорически используется в значении «вертеть в руках, совершать махинации». Ср.:

He turned his back on us **to fiddle with** one of his flower arrangements [1, С. 183].

Пение детей представлено в традиционной метафоре вкуса, создавая тем самым синестетический образ. Ср.:

There was no one, nothing on the street, except a urinating drunk and two Negro nuns herding a file of **sweet-singing** children [1, С. 184].

Речь главной героини эмоциональна, поэтому часто находят место сленговые музыкальные мета-

форы, которые также могут быть отнесены к стертым. Так, в американском сленге слово «джаз» (музыкальное искусство, сочетающее африканские ритмы и европейскую гармонию) используется в значении «чушь». Холли подвергает данное сленговое слово дополнительной метафоризации: джаз приобретает несуразную кругло-квадратную форму, что усиливает экспрессивный потенциал. Ср.:

“In a way it seemed quite honest. And even touching.”

“Touching? That **square-ball jazz!**” [1, С. 179].

Прилагательное «jazzy» (джазовый) имеет переносное значение «оживленный, яркий, пестрый». Холли использует это слово, описывая свою необдуманную откровенную речь. Ср.:

... I’ve always thrown out such a **jazzy** line. Really, though, I toted up the other night, and I’ve only had eleven lovers – not counting anything that happened before I was thirteen... [1, С. 168].

Кроме стертых музыкальных метафор, Т. Капоте обращается к авторским метафорам, которые по своей структуре могут быть, как простыми, так и сложными.

Простые (или изолированные) метафоры могут быть представлены как субстантивные, адъективные и глагольные [2, С. 135-136]. Все эти типы обнаруживаются в повести «Завтрак у Тиффани».

Пример субстантивной музыкальной метафоры – употребление термина итальянского происхождения «трио» (ансамбль из трех музыкантов или исполнителей) для фокусирования внимания на группе из трех человек. Ср.:

Her room was shared by other patients, a **trio** of triplet-like ladies... [1, С. 178].

Глагольная метафора реализуется в характеристике успокаивающего тона врача, который рассматривается как пение колыбельной. Ср.:

“With horses by the sea,” **lullabied** the doctor, selecting from his black case a hypodermic [1, С. 166].

Адъективные метафоры характеризуют звучание музыки. В этом случае музыка часто наделяется антропоморфными чертами. Так, пение под гитару главной героини становится метафорически жалобным. Ср.:

Not any ordinary tune, but the **plaintive**, prairie melody Holly sometimes played on her guitar... [1, С. 158].

Изолированные метафоры также могут функционировать в качестве сравнения.

На почтовом ящике Холли была надпись: «Мисс Холли Голайтли. Путешествует». Для главного героя сочетание слов казалось благозвучным и вызывало ассоциации со звучащей мелодией. Ср.:

It nagged me like **a tune**: *Miss Holiday Golightly, Traveling* [1, С. 126].

Когда Холли была в бессознательном состоянии, ей явилась смерть в образе женщины, которая громко смеялась, ее хохот напоминал звучание оркестра медных инструментов. Ср.:

... a fat mean red bitch rocking in a rocking chair with Fred on her lap, and laughing like **a brass band** [1, С. 178].

Особое внимание следует уделить сложным развернутым авторским метафорам. Компания Холли состояла из четырех человек, напоминая «квартет» (ансамбль из четырех музыкантов). У одного из друзей Холли была незвучная фамилия, поскольку он был бразильцем с немецкими корнями, поэтому в «музыке квартета» метафорически слышится диссонанс, как будто в джазовом оркестре вдруг зазвучала скрипка. Ср.:

As **a quartet**, they **struck an unmusical note**, primarily the fault of Ybarra-Jaegar, who seemed as out of place in their company as **a violin in a jazz band** [1, С. 153].

В другом контексте дирижером выступает кот Холли. Его хвост – это метафорическая дирижерская палочка, под резкими взмахами которой звучит рапсодия. Мелодия «оживает», метафорически становясь бодрой, и поселяется у Холли. Данная развернутая метафора усложняется звукоподражанием. Ср.:

And the cat, released, leaped and perched on her shoulder: his tail swung like **a baton conducting rhapsodic music**. Holly, too, seemed inhabited by **melody, some bouncy bon voyage ooppahpah** [1, С. 182].

Таким образом, в данных примерах развертываются несколько связанных между собой метафор музыкального искусства. При этом возникают самые необычные образы.

Заключение

В повести Т. Капоте «Завтрак у Тиффани» находят место музыкальные метафоры, которые, несмотря на небольшое количество, отличаются разнообразной структурой: стертые, сленговые, метафоры-сравнения, изолированные авторские (субстантивные, глагольные, адъективные) и развернутые авторские. Они могут осложняться вкраплением музыкальной терминологии (джаз, рапсодия, трио, квартет) и звукоподражанием. Полагаем, что такие метафоры украшают повествование, добавляя ему особую эстетическую значимость. Более того, считаем, что использование разных видов музыкальных метафор на протяжении всей повести свидетельствует об эрудиции и мастерстве писателя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Капоте, Т. Луговая арфа. Завтрак у Тиффани / Т. Капоте. – Москва : Прогресс, 1974. – 224 с. – Текст : непосредственный.
2. Москвин, В.П. Русская метафора : очерк семиот. теории / В.П. Москвин. – Москва : Ленанд, 2006. – 184 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Capote T. *Lugovaya arfa. Zavtrak u Tiffani* [Meadow harp. Breakfast at Tiffany's]. Moscow: Progress, 1974. 224 p.
2. Moskvina V.P. *Russkaya metafora: ocherk semiot. teorii* [Russian metaphor: essay on semiotic theory]. Moscow: Leland, 2006. 184 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.С. Камышева, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.S. Kamysheva, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of the German Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

УДК 821.111

Ольга Сергеевна Камышева
г. Шадринск

**Контекстуальная эмотивность музыкальных метафор в рассказе
Т. Капоте «Воспоминание об одном Рождестве»**

Цель данной статьи – исследовать эмотивный потенциал музыкальных метафор в рассказе Т. Капоте «Воспоминание об одном Рождестве». Особое внимание уделяется анализу эмоциональной окраски метафор в микроконтекстах. В результате исследования было обнаружено, что в рассказе Т. Капоте «Воспоминание об одном Рождестве» эмотивный потенциал музыкальных метафор передает необыкновенное ощущение главных героев праздника и счастья. Несмотря на лишения и трудности они умеют видеть красоту и гармонию в обыденных окружающих вещах: замерших ягодах, бое часов, свете звезд, даже укорах близких. Данная эмотивная окраска раскрывается шаг за шагом в микроконтекстах, выстраиваясь постепенно в единый эмотивный потенциал макроконтекста.

Ключевые слова: музыкальная метафора, денотативное значение, коннотативное значение, эмотивная окраска, микроконтекст, макроконтекст.

Olga Sergeevna Kamysheva
Shadrinsk

**Contextual Emotiveness of Musical Metaphors in T. Capote's Story
“A Christmas Memory”**

The purpose of this article is to explore the emotive potential of musical metaphors in T. Capote's short story “A Christmas Memory”. Special attention is paid to the analysis of emotional coloring in macro contexts. As a result of the study, it was found that in T. Capote's story “A Christmas Memory” the emotive potential of the musical metaphors conveys an extraordinary sense of holiday and happiness. The main characters are able to see beauty and harmony in everyday things despite the hardships and difficulties: frozen berries, the struck of the clock, the light of stars, even the reproaches of their relatives. This emotive coloring is revealed step by step in microcontexts, gradually building up into a single emotiveness of the macrocontext.

Keywords: musical metaphor, denotative meaning, connotative meaning, emotive coloring, microcontext, macrocontext.

Введение

В настоящее время метафора часто рассматривается как когнитивный механизм передачи информации. При этом метафора сохраняет эмотивную коннотацию, поскольку выступает в качестве средства выражения эмоций и душевных состояний. Следовательно, метафора одновременно содержит в себе денотативные и коннотативные значения.

Наиболее сложное взаимодействие денотативного и коннотативного значений метафоры происходит в художественном тексте. Как отмечает В.И. Шаховский, «художественная литература отражает жизнь как картину мира в субъективно-эмоциональном преломлении конкретного автора» [1, С. 255]. Безусловно, в сравнении с денотативным значением, эмоциональная составляющая ме-

тафоры менее дифференцирована. По мнению Н.В. Шелеповой, «эмоции являются одной из форм отражения действительности, при этом они отражают не свойства предметов и явлений, а их значение для жизни человека», и в этом случае «происходит кодирование эмоциональной информации, причем оно носит эмотивно-эстетический характер» [2, С. 9]. Для того, чтобы раскрыть замысел автора в том или ином художественном произведении, необходимо раскодировать эмотивный потенциал метафор, который часто зависит от контекста.

В рамках художественного произведения эмотивная окраска метафор может проявляться по-разному. В некоторых случаях доминирующая метафорическая модель разворачивается на протяжении всего произведения, тем самым играя важ-

ную роль в раскрытия сюжета. В других случаях метафоры выступают как некоторые штрихи, которые лишь подчеркивают детали. Таким образом, эмотивный потенциал метафоры реализуется в зависимости от ее функционирования в макро- или микро-контекстах.

В данной статье проводится попытка исследовать эмотивную окраску музыкальных метафор в рассказе Т. Капоте «Воспоминание об одном Рождестве».

Полагаем, что музыкальные метафоры обладают сильным эмотивным потенциалом, поскольку музыка как символ гармонии, положительных эмоций, эстетической значимости, чаще всего передает ощущение искренней радости, душевного покоя и счастья.

Исследовательская часть

Рассказ Т. Капоте «Воспоминание об одном Рождестве» является для писателя автобиографичным. Главные герои – семилетний мальчик-сирота и его шестидесятилетняя двоюродная сестра, страдающая слабоумием. Несмотря на разницу в возрасте, их связывает крепкая дружба. Они живут у родственников ради милости, но не унывают и стараются радоваться тому, что у них есть.

Мальчик трогательно вспоминает о том, как они отмечали Рождество. Подготовка к празднику начиналась в ноябре, когда доносившийся звон колокола на здании суда кажется героям «холодным» и «чистым», а «пение» птиц не слышно. Ср.:

The courthouse bell sounded so cold and clear. And there were no birds singing; they've gone to warmer country, yes indeed [3, С. 142].

Подобные метафоры, несмотря на то, что являются стертыми, употребляются в данном контексте не совсем традиционно. Синестетическая метафора холода не имеет негативную коннотацию, а характеристика «чистый» не относится к тембру колокольного звона. Метафоры холодного и чистого звона, а также отсутствия «пения» птиц позволяют сфокусировать внимание на зимней погоде, которая устанавливается в это время. Для ребенка и женщины с детским мышлением это знак, указывающий на то, что нужно готовиться к Рождеству: начинается время предпраздничной суеты и приподнятого настроения.

Для приготовления рождественских пирожных мальчик и пожилая женщина собирают в лесу ягоды, которые сверкают на морозе как китайские колокольчики. Полагаем, что в данном контексте метафора ярких китайских колокольчиков передает также атмосферу предстоящего праздника и радости. Ср.:

Red berries shiny as Chinese bells: black crows swoop upon them screaming [3, С. 151].

Ребенок чувствует праздник во всем, что его окружает: в свете звезд, отраженном в окне, он «слышит» рождественский хорал. Ср.:

The candle burns too short to hold. Out it goes, exposing the starlight, the stars spinning at the win-

dow like a visible caroling that slowly, slowly day-break silences [3, С. 154].

Пожилая женщина позволила ребенку попробовать алкогольный напиток, оставшийся после приготовления рождественских пирожных, чем вызвала порицание родственников, с которыми жили главные герои. На первый взгляд, кажется, что гнев должен вызывать отрицательные эмоции в душе ребенка. Однако мальчик воспринимает их как «мелодию». Вероятно, в данном микроконтексте наблюдается расхождение рациональной и эмоциональной информации: гневные слова наделяются положительным эмотивным потенциалом, более того, эстетической значимостью. Ср.:

Listen to what they have to say, the words tumbling together into a wrathful tune: "A child of seven! whiskey on his breath! are you out of your mind?" [3, С. 149].

Такое расхождение не кажется неестественным и странным, поскольку схождение деннотации и коннотации происходит на уровне макроконтекста: в канун Рождества ребенок пребывает в состоянии эйфории, и даже гнев взрослых не воспринимается им отрицательно.

Бой часов в доме рассматривается как звон колоколов. Ср.:

Long after the town has gone to sleep and the house is silent except for the chimings of clocks and the sputter of fading fires, she is weeping into a pillow already as wet as a widow's handkerchief [3, С. 150].

Несмотря на то, что такая метафора является традиционной в англоязычной литературе, в данном рассказе она также обладает положительным эмотивным потенциалом и гармонично вписывается в общую эмотивную окраску произведения: «колокольный звон» часов успокаивает расстроенную женщину.

Теплые воспоминания последнего Рождества в доме родственников с другом детства и любимой собакой сохраняются в памяти мальчика. На следующий год его отправляют учиться в военную школу, пожилая женщина умирает от болезни, а собака гибнет под копытами лошади. Меняется эмотивный потенциал музыкальной метафоры. Военная школа ассоциируется с тюрьмой, которая метафорически играет на горне. Вероятно, пронизывающий тембр напередает строгий режим и суровые условия жизни. Ср.:

Those who Know Best decide that I belong in a military school. And so follows a miserable succession of bugle-blowing prisons, grim reveille-ridden summer camps [3, С. 156].

Таким образом, эмотивность музыкальных метафор в небольших контекстах рассказа позволяет передать праздничную атмосферу Рождества, ощущение радости и счастья в душе главных героев.

Заключение

В рассказе Т. Капоте «Воспоминание об одном Рождестве» повествуется об обделенных

судьбой людям, скромно отмечающих Рождество. Однако эмотивный потенциал музыкальных метафор передает их необыкновенное ощущение праздника и счастья. Они видят красоту и гармонию в обыденных окружающих вещах: замерших

ягодах, бое часов, свете звезд, даже укорах близких. Данная эмотивная окраска раскрывается шаг за шагом в микроконтекстах, выстраиваясь постепенно в единый эмотивный потенциал макроконтекста произведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций : монография / В.И. Шаховский. – Москва : Гнозис, 2008. – 416 с. – Текст : непосредственный.
2. Шелепова, Н.В. Контекстуальная эмотивность единиц лексико-фразеологического поля "цвет" (на материале англоязычной художественной прозы XX века) / Н.В. Шелепова. – Волгоград, 2007. – 21 с. – Текст : непосредственный.
3. Capote, T. Breakfast at Tiffany's / T. Capote. – Great Britain : Penguin Books, 2017. – 160 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Shahovskiy V.I. Lingvisticheskaya teoriya emotsiy: monografiya [Linguistic theory of emotions]. Moscow: Gnozis, 2008. 416 p.
2. Shelepova N.V. Kontekstualnaya emotivnost edinit leksiko-frazeologicheskogo polya "tsvet" (na materiale angloyazychnoy hudozhestvennoy prozyi HH veka) [Contextual emotiveness of units of the lexical-phraseological field "color" (based on the material of the English-language prose of the twentieth century)]. Volgograd, 2007. 21 p.
3. Capote T. Breakfast at Tiffany's. Great Britain: Penguin Books. 160 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 at the Department of Theory and Practice of the German Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

УДК 821.161.1

Елена Григорьевна Колыханова
г. Орел

Особенности употребления синтаксических конструкций со значением уточнения в творчестве И.С. Тургенева (на материале романов «Накануне» и «Отцы и дети»)

В данной статье рассматриваются структурно-семантические особенности обособленных синтаксических конструкций со значением уточнения, зафиксированных в романах И.С. Тургенева. При исследовании фактического материала использовались следующие методы: 1. Метод сплошной выборки фактов языка, который позволил выявить все случаи употребления анализируемых конструкций; 2. Метод лингвистического наблюдения и описания, который построен на индукции: от анализа фактов к обобщениям и выводам. На основе анализа фактического материала и изучения научной литературы по теме исследования, в работе выделены различные группы уточняющих конструкций, которые отличаются морфологическим выражением, лексико-синтаксическими признаками и выступают в тексте произведений в различных смысловых модификациях, что свидетельствует об индивидуальных особенностях стиля писателя.

Ключевые слова: уточняющие конструкции, конкретизация, анализ, структура, семантические особенности, романы.

Elena Grigorievna Kolyhanova
Oryol

Specific features of the use of syntactic structures of elaboration in the works of I.S. Turgenev (based on the novels "On the Eve" and "Fathers and sons")

This article examines the structural and semantic features of isolated syntactic constructions with the meaning of elaboration, singled out in the novels of I. S. Turgenev. The following methods were used in the study of the actual material: 1. The method of continuous sampling of the facts of the language, which helped to identify all occurrences of the analyzed structures; 2. Method of linguistic observation and description, which is based on induction: from facts to generalizations and conclusions. Based on the analysis of factual material and the study of scientific literature on the subject of the research, the paper identifies various groups of clarifying constructions that differ in morphological expression, lexical and syntactic features and appear in the text of works in various sense modifications, which indicates the individual characteristics of the writer's style.

Keywords: clarifying constructions, concretization, analysis, structure, semantic features, novels.

Цель настоящей статьи заключается в рассмотрении структурно-семантических особенностей обособленных синтаксических конструкций со значением уточнения в прозе И.С. Тургенева. Этим обусловлена актуальность исследования, которая заключается в том, что в работе анализируются различные функциональные типы уточняющих конструкций, зафиксированных в романах «Накануне» и «Отцы и дети» и употребленных как в авторском повествовании, так и в речи персонажей, причем основной акцент делается на особенностях рассмотрения смысловых модификаций уточняющих членов предложения.

Прежде чем приступить к анализу названных синтаксических структур, выясним, какова природа уточняющих конструкций (далее УК).

Известно, что грамматические категории выделяются на основе семантических, морфологических и синтаксических признаков. Так, А.М. Пешковский, рассматривая примеры типа: *Однажды осенью, на возвратном пути с отъезжего поля, я простудился и занемог* (Тургенев «Уездный лекарь»), не использует термин «уточняющие члены предложения», а квалифицирует такие конструкции как обособленные приложения, отмечая, что здесь наблюдается взаимное отношение двух членов, как определяющего и определяемого, как частного к общему [6, С. 419]. А.Г. Руднев относит подобные конструкции к обособленным приложениям с уточнительной функцией [8, С. 135]. Но известно, что в настоящее время в процессе изучения современного русского литературного языка в понятие «приложение» вкладывается другое значение, основанное, прежде всего, на атрибутивных отношениях, которое является определяющим, первичным, для данного члена предложения, но, в свою очередь, приложения как разновидность определения могут выполнять уточняющую функцию, о чем свидетельствуют анализируемые нами примеры.

С изучением уточняющих членов предложения в современном русском языке связано двойное понимание этих структур. С одной стороны, это широкое толкование данных членов предложения, при котором в качестве уточнения рассматривается любая информация, содержащая что-то новое, какие-либо дополнительные сведения, поэтому любой второстепенный член, который распространяет синтаксическую конструкцию, всегда уточняет ее содержание. При этом, наряду с собственно уточнением, здесь в качестве синтаксических конкретизаторов рассматриваются пояснительные и присоединительные члены предложения. С другой стороны, уточнение в узком (терминологическом) значении понимается как интегральное понятие, объединяющее обе стороны языкового знака, определяемое «одновременно через синтаксические и семантические признаки» [10, С. 21].

В настоящее время в лингвистической литературе неоднозначно рассматривается вопрос о выде-

лении границ уточняющих конструкций. Так, В.И. Чуглов квалифицирует уточняющие конструкции как осложняющее образование, которое представляет собой грамматически выраженную разновидность пояснения [11, С. 39]. Однако большинство ученых не рассматривают уточнение как частный случай пояснения на том основании, что поясняющий член обозначает тот же объект, что и поясняемый, а уточняющий член ограничивает объем значения уточняемого [7, С.40; 5, С.104].

Как достаточно справедливо отмечает В.В. Бабайцева, что в процессе анализа языковых явлений русского языка не всегда возможно разграничение пояснения и уточнения, однако для более точного описания системы синтаксических категорий и свойств языка и речи дифференциация пояснения и уточнения (вместе с соответствующей этому понятийно-терминологической системой) не только возможна, но и необходима [1, С. 462]. Автор отмечает, что при разграничении пояснительных и уточняющих конструкций (а оно не всегда четко просматривается!) следует помнить, что пояснением считают отношения тождества, а уточнением – отношения целого и части. При уточнении возникает сужение объема понятия, выраженного уточняемым членом предложения, путем указания на его части, происходит выделение части из целого ее названием [1, С. 462].

На наш взгляд, наиболее точное определение уточняющих членов предложения дает Л.В. Захарова, говоря о том, что «уточнение – это семантико-синтаксическая категория, представляющая собой синтаксическую реализацию уточнительной семантики посредством сужения или расширения объема информации в двух (нескольких) одноуровневых синтаксических единицах, сопоставимых по содержанию. Специфика уточнения заключается в том, что вторая синтаксическая единица актуализирует дополнительную информацию, отличающуюся от исходной по объему» [2, С. 5].

В своей работе мы будем придерживаться этой точки зрения на том основании, что уточняющие члены предложения ограничивают, конкретизируют уточняемое понятие. В отличие от пояснения, уточнение реализуется в двух членах предложения, нетождественных по содержанию, представляющих разные денотаты и обозначающих разные референты [2, С. 9].

При анализе структуры и семантики обособленных членов предложения со значением уточнения в прозе И.С. Тургенева были рассмотрены примеры из романов «Накануне» и «Отцы и дети» [9]. Что объединяет два эти произведения?

Как отмечает известный тургеновед Г.Б. Курляндская, писатель смог передать идейно-нравственную атмосферу общественной жизни России 50-60-х годов XIX века, создать художественную летопись духовной жизни «культурного слоя» русского общества [3, С. 25]. В романах перед нами возникают пейзажные зарисовки дворянских уса-

деб, раскрываются детали интерьера, обращается внимание на персонажей: рассматриваются истории их судеб, портретные описания, дается характеристика внутреннего мира героев.

Человек и мироздание, человек во всем многообразии его связей с природой, человек в его исторической обусловленности – все эти проблемы имеют непосредственное отношение к поэтике пространства и времени тургеневского романа. Хроно-топические образы включают нас в сложный реальный мир, художественная многогранность которого предполагает и многомерность авторского толкования действительности [4, С. 5].

На наш взгляд, уточняющие конструкции, особенно со значением пространства и времени, используемые И.С. Тургеневым в своих романах, также служат для реализации текстовых категорий локальности и темпоральности в произведениях писателя.

Наблюдение за названными синтаксическими компонентами показало, что конструкции со значением уточнения отличаются своей структурой и разнообразием смысловых значений. Сплошная выборка примеров из анализируемых романов И.С. Тургенева выявила, что в тексте произведений зафиксировано 222 употребления УК, используемых как в авторской речи, так и в диалогах персонажей, причем в языке создателя произведения отмечено 146 случаев, что составляет 65,8 % от всех встретившихся УК в текстах. Это свидетельствует о том, что автор чаще использует данные конструкции при повествовании и в описательных фрагментах для уточнения места, времени и способа действия, при характеристике предметов и лиц. Если говорить о стилистическом употреблении данных структур, то следует отметить, что в речи героев, то есть в разговорном стиле, предложения со значением уточнения встречаются реже.

Л.В. Захарова утверждает, что «уточняющие второстепенные члены предложения представляют собой четко оформленный языковой факт, что позволяет установить структурно-синтаксические и семантико-синтаксические признаки данной категории» [2, С. 9].

Встретившиеся в романах И.С. Тургенева уточняющие конструкции отличаются своим компонентным составом и семантическими особенностями, в предложениях выражаются:

1) словоформой. Например: *Вдали, за рекой, до небосклона все сверкало, все горело* («Накануне»);

2) словосочетанием. Например: *Павел Петрович выговаривал это слово мягко, на французский манер, Аркадий, напротив, произносил «принцип», налегая на первый слог* («Отцы и дети»);

3) более распространенной, чем простое словосочетание, структурой: Например: *Отец Берсенева привез его в Москву еще мальчиком, тотчас после кончины его матери, и сам занялся его воспитанием* («Накануне»);

4) конструкциями, состоящими из последовательной цепочки уточняющих компонентов, где в

определенном порядке располагаются уточняющие обстоятельства места и времени. Например: *В Дрездене, на Брюлевской террасе, между двумя и четырьмя часами, в самое фешенебельное время для прогулки, вы можете встретить человека лет около пятидесяти* («Отцы и дети»); *Но в самом деле, что за охота, помилуйте, теперь, в такую погоду, под этими деревьями, толковать о философии?* («Накануне»);

5) конструкциями, в которых конкретизация происходит путем повтора лексемы с дальнейшим указанием на целую ситуацию, представленную в придаточной части сложноподчиненного предложения. Например: *С каким чувством стыдливого торжества и смирения села она на свою кровать, на ту самую кровать, где три часа тому назад она провела такие горькие мгновения!* («Накануне»);

6) структурами, включающими в свой состав вводные слова и сочетания: *стало быть, положим, вернее, точнее, более всего, лучше всего, иначе* и другие. Например: *В тысяча восемьсот тридцать пятом году, стало быть, восемнадцать лет тому назад, совершилось ужасное злодеяние: мать Инсарова вдруг пропала без вести; через неделю ее нашли зарезанною* («Накануне»). *Я имею честь предложить вам следующее: драться завтра рано, положим, в шесть часов, за роцей, на пистолетах; барьер в десяти шагах* («Отцы и дети»);

7) конструкциями, в которых уточняемый и уточняющий компонент связаны друг с другом при помощи лексем: *почти, особенно, даже*, которые вносят в предложение различные смысловые оттенки (добавления, выделения, усиления). Л.В. Захарова отмечает, что пояснительные и уточняющие конструкции в простом предложении различаются также формальными показателями. Если пояснение может включаться в предложение посредством союзов и их аналогов, допускающих редуцирование, то уточнение может вводиться в синтаксическую конструкцию с помощью союзных скреп соответствующей семантики, редуцирование которых, как правило, невозможна [2, С. 10]. Например: *Она, наконец, схватила его за руку судорожно, почти с угрозой* («Отцы и дети»). *Я увидел там такие типы, особенно женские* («Накануне»). *Нигде, даже у берега, не вспыхнула волна, не белела пена.* («Накануне»);

8) конструкциями, в которых в качестве маркера уточнения выступают наречия с пространственной и временной семантикой: *там, туда, тут, везде, однажды, теперь* и другие. Например: *Ну, отец ничего, тот сам был везде, и в сите, и в решете* («Отцы и дети»). *Только однажды, в четвертое свое свидание с ним (Инсаров очень плохо провел ночь, доктор намекнул на консилиум), только в это свидание она напомнила ему об его клятве* («Накануне»).

Выписанные примеры показали, что уточняемые и уточняющие члены предложения могут иметь:

1) одинаковое морфологическое выражение: Например: *Она ходила быстро, почти стремительно,*

немного наклоняясь вперед (наречия) («Накануне»);
Сядем тут на скамейке, в тени (предложно-падежные формы имен существительных) («Накануне»);

2) разное морфологическое выражение: Например: **Вдали, за рекой, до небосклона, все сверкало, все горело** (наречие и предложно-падежная форма существительных) («Накануне»). **Однажды, часу в седьмом утра, Базаров, возвращаясь с прогулки, застал в давно отцветшей, но еще густой и зеленой сиреневой беседке Феничку** (наречие и количественно-именное сочетание) («Отцы и дети»). **В театре давали оперу Верди, оперу, хорошо известную вам, русским, – «Травиату»** (местоимение и субстантивированное прилагательное) («Накануне»). **Девушка всмотрелась в него, испугалась, застыдилась и, не кончив покупки, спустилась с крыльца, проворно скользнула мимо и, чуть-чуть озираясь, пошла через дорогу, налево** (предложно-падежная форма имени существительного и наречие) («Накануне»);

3) встретились примеры, в которых уточняющее слово под влиянием значения уточняемого может изменять свою синтаксическую функцию: *Я его приведу сюда, к вам* («Накануне»). Он должен был на следующий день ехать в *Марьино, к Николаю Петровичу* («Отцы и дети»). В данных предложениях уточняющие члены указывают на лицо и должны рассматриваться как дополнения, но поскольку уточняемое слово является обстоятельством, то и второй компонент начинает выступать в синтаксической функции первого.

В анализируемых текстах нами зафиксированы разные группы УК: обстоятельства места, времени, образа действия, определения и приложения, дополнения и сказуемые, которые отличаются своими лексико-грамматическими признаками:

1) УК – обстоятельства места в романах И.С. Тургенева выступают в качестве конкретизатора при описании природы, помещения, служат указанием топонимических названий т.д. Например: *Она садилась с ней рядом на сухую землю, в глуши, за кустом крапивы* («Накануне»). *А в маленькой задней комнатке, на большом сундуке, сидела, в голубой душегрейке и с наброшенным белым платком на темных волосах, молодая женщина, Фенечка* («Отцы и дети»). *А я, как только он женится, уеду куда-нибудь подальше, в Дрезден или во Флоренцию, и буду там жить, пока околою* («Отцы и дети»);

2) УК – обстоятельства времени выражаются лексемами с темпоральной семантикой, конкретизируют точное или приблизительное время суток и года, состояние окружающей среды. Например: *А на следующее утро, в семь часов, карета и коляска, нагруженные доверху, выкатились со двора стаховской дачи* («Накануне»). *Я гляжу на нее, точно она ночью, в метель, в тридцать градусов мороза, с постоялого двора съезжает* («Накануне»);

3) УК – обстоятельства образа действия имеют значения качественной оценки; структуры с наречием

почти указывают на количество, меру действия, сравнения. Например: *Когда Катя говорила, она очень мило улыбалась, застенчиво и откровенно, и глядела как-то забавно-сурово, снизу вверх* («Отцы и дети»). *Он ходил много, почти до усталости, а тревога в нем, какая-то ищущая, неопределенная, печальная тревога, все не унималась* («Отцы и дети»);

4) УК – согласованные определения, дающие дополнительную характеристику, как правило, качественного характера. Например: *Так два малоизвестных господина, миновав друг друга, принимают прежде, равнодушное или угрюмое, большую часть геморроидальное, выражение* («Накануне»). *Он только что сошел к завтраку в новом щегольском, на этот раз не славянофильском, наряде* («Отцы и дети»);

5) УК – приложения, распространенные и нераспространенные, которые указывают на род занятий, родственные отношения, конкретизируют возраст, национальность, социальное положение, могут выступать в качестве определителя при имени собственном, называть имя персонажа, дают качественную характеристику предмета. Например: *Гувернантка была из русских, дочь разорившегося взяточника, институтка, очень чувствительное, доброе и лживое существо* («Накануне»). *Прислуживал Федька, да помогала ему женщина с мужественным лицом и кривая, по имени Анфисушка, исполнявшая должности ключницы, птичницы и прачки* («Отцы и дети»). *Ты нежная душа, размазня, где тебя ненавидеть* («Отцы и дети»).

Уточняющие дополнения и сказуемые зафиксированы в тексте романов единичными структурами. Например: *Павел Петрович медленно похаживал взад и вперед по столовой, произнося какое-нибудь замечание, или скорее, восклицание, вроде "а! эге! гм!"* («Отцы и дети»). *Живу я один, бобылем* («Отцы и дети»).

Наши выборки показали, что УК в анализируемых романах И.С. Тургенева могут выступать в различных семантических модификациях, таких как (при анализе данных конструкций была частично использована классификация, представленная в автореферате кандидатской диссертации Л.В. Захаровой [2, С. 16-17]):

1) конкретизация (сужение значения) пространственной или временной координаты события, более точного обозначения признака предмета или действия. Например: *А именно: не успела Анна Васильевна послать свой прощальный привет Царицыну, как вдруг в нескольких шагах от нее, за высоким кустом сирени, раздалась нестройные восклицания, хохотня и крики* («Накануне»). *Прежде, в недавнее еще время, мы говорили, что чиновники наши берут взятки, что у нас нет ни дорог, ни торговли, ни правильного суда* («Отцы и дети»);

2) расширение значения, при котором уточняющий член по своей семантике шире, чем уточняемый. Например: *В тени высокой липы, на берегу*

Москвы-реки, недалеко от Кунцева, в один из самых жарких летних дней 1853 года лежали на траве два молодых человека («Накануне»). «Авось» молодости, тайное желание изведать свое счастье, испытать свои силы в одиночку, без чьего бы то ни было покровительства – одолели наконец («Отцы и дети»);

3) дополнение – уточняется дополнительная информация, при которой актуализируется значение признака или обстоятельства образа действия, добавляющее новую информацию к исходной и не дублирующее ее. *Николай Артемьевич прибыл из Москвы в кислом и недоброежелательном, фрондерском, расположении духа («Накануне»). Он налил три бокала и рюмку, провозгласил здоровье «неоцененных посетителей» и разом, по-военному, хлопнул свой бокал («Отцы и дети»);*

4) индивидуализация – уточнение именем собственным наименования лица по степени родства, роду занятий. Например: *Кроме нее, в комнате находился ее муж да еще некто Увар Иванович Стахов, троюродный дядя Николая Артемьевича, отставной корнет лет шестидесяти («Накануне»). Молодые люди стали жить вдвоем, на одной квартире, под отдаленным надзором двоюродного дяди с материнской стороны, Ильи Колязина, важного чиновника («Отцы и дети»);*

5) детализация – уточнение разных по охвату действительности пространственных и временные координат. Например: *Сладко засыпать в родимом доме, на знакомой постели, под одеялом, над ко-*

торым трудились любимые руки... («Отцы и дети»). *На другой день, часу в одиннадцатом, Берснев отправился на обратном извозчике в Москву («Накануне»);*

6) концентрация – уточнение, актуализирующее признак, усиливающий семантику предыдущего посредством увеличения числа дифференциальных сем. Например: *И у него было простое, даже глупое лицо, и он потом сделался пьяницей («Накануне»). Он вместе с Аркадием ходил по саду и толковал ему, почему иные деревья, особенно дубки, не принялись («Отцы и дети»);*

7) метафоризация – уточнение осуществляется путем наименования, представляющего собой структуру в переносном значении, иногда с привлечением фоновых знаний. Например: *Совершив предварительно европейское «shakehands», он три раза, по-русски, поцеловался с ним, то есть три раза прикоснулся своими душистыми усами до его щек («Накануне»). Отец и сын вышли на террасу, под навес маркизы. («Отцы и дети»).*

Итак, анализ обособленных конструкций со значением уточнения, зафиксированных в романах И.С. Тургенева показал, что автор в своем повествовании использует различные обстоятельственные и определительные уточняющие конструкции, которые отличаются своей структурой и семантикой и выступают в различных смысловых модификациях, что свидетельствует об индивидуальных особенностях стиля писателя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабайцева, В.В. Система членов предложения в современном русском языке : монография / В.В. Бабайцева. – Москва : Флинта, 2011. – 496 с. – Текст: непосредственный.
2. Захарова, Л.В. Обособленные второстепенные члены предложения со значением уточнения в современном русском языке : автореф. дис. ...канд. филол. наук / Л.В. Захарова. – Москва, 2008. – 22 с. – Текст : непосредственный.
3. Курляндская, Г.Б. И.С. Тургенев и русская литература / Г.Б. Курляндская. – Москва : Просвещение, 1980. – 192 с. – Текст : непосредственный.
4. Логутова, Н.В. Поэтика пространства и времени романов И.С. Тургенева : автореф. дис. ...канд. филол. наук / Н.В. Логутова. – Москва, 2002. – 23 с. – Текст : непосредственный.
5. Маркелова, Г.В. Специфика отношений тождества в пояснительных конструкциях союзного типа / Г.В. Маркелова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы филологии в вузе и школе. – Тверь, 1992. – С. 103-105.
6. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – Москва : Языки славянской культуры, 2001. – 510 с. – Текст : непосредственный.
7. Прияткина, А.Ф. Русский язык. Синтаксис осложненного предложения / А.Ф. Прияткина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 176 с. – Текст : непосредственный.
8. Руднев, А.Г. Синтаксис современного русского языка / А.Г. Руднев. – Москва : Высшая школа, 1968. – 320 с. – Текст : непосредственный.
9. Тургенев, И.С. Сочинения. В 3 т. Т. 2, 3 : романы / И. С. Тургенев. – Москва : Художественная литература, 1978. – Текст : непосредственный.
10. Урысон, Е.В. Роль обособления в семантической структуре предложения (на материале современного русского языка) : дис. ... канд. филол. наук / Е.В. Урысон. – Москва, 1987. – 248 с. – Текст : непосредственный.
11. Чуглов, В.И. Осложненное предложение: полупредикативные и пояснительные конструкции в современном русском литературном языке: структурно-семантический аспект : автореф. дис. ... докт. филол. наук / В.И. Чуглов. – Ярославль, 2012. – 45 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Babajceva V.V. Sistema chlenov predlozhenija v sovremennom russkom jazyke: monografija [Sentence member system in modern Russian]. Moscow: Flinta, 2011. 496 p.
2. Zaharova L.V. Obosoblennye vtorostepennye chleny predlozhenija so znacheniem utochnenija v sovremennom russkom jazyke: avtoref. dis. ...kand. filol. nauk [Separated minor members of the sentence with the meaning of clarification in modern Russian. Ph. D. (Philology) thesis]. Moscow, 2008. 22 p.

3. Kurljandskaja G.B. I.S. Turgenev i russkaja literatura [Turgenev and Russian literature]. Moscow: Prosveshchenie, 1980. 192 p.
4. Logutova N.V. Pojetika prostranstva i vremeni romanov I. S. Turgeneva: avtoref. dis. ...kand. filol. nauk [Poetics of space and time of the novels of I.S. Turgenev. Ph. D. (Philology) thesis]. Moscow, 2002. 23 p.
5. Markelova G.V. Specifika otnošenij tozhdestva v pojasnitel'nyh konstrukcijah sojuznogo tipa [Specificity of identity relations in explanatory constructions of the union type]. *Aktual'nye problemy filologii v vuze i shkole* [Urgent problems of philology in the university and at school]. Tver', 1992, p. 103-105.
6. Peshkovskij A.M. Russkij sintaksis v nauchnom osveshhenii [Russian syntax in scientific coverage]. Moscow: Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2001. 510 p.
7. Prijatkina A.F. Russkij jazyk. Sintaksis oslozhnennogo predlozhenija [Russian language. Complicated sentence syntax]. Moscow: Vysshaja shkola, 1990. 176 p.
8. Rudnev A.G. Sintaksis sovremennogo russkogo jazyka [Syntax of the modern Russian language]. Moscow: Vysshaja shkola, 1968. 320 p.
9. Turgenev I.S. Sochinenija: v 3 t. T. 2, 3 : romany [Works. In 3 vol. Vol. 2, 3]. Moscow: Hudozhestvennaja literatura, 1978.
10. Uryson E.V. Rol' obosoblenija v semanticheskoj strukture predlozhenija (na materiale sovremennogo russkogo jazyka): dis. ... kand. filol. nauk [The role of isolation in the semantic structure of a sentence (based on the material of the modern Russian language). Ph. D. (Philology) diss.]. Moscow, 1987. 248 p.
11. Chuglov V.I. Oslozhnennoe predlozhenie: polupredikativnye i pojasnitel'nye konstrukcii v sovremennom russkom literaturnom jazyke: strukturno-semanticheskij aspekt: avtoref. dis. ... dokt. filol. nauk [Complicated sentence: semi-predicative and explanatory constructions in modern Russian literary language: structural and semantic aspect. Ph. D. (Philology) thesis]. Jaroslavl', 2012. 45 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.Г. Колыханова, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального общего образования, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, Россия, e-mail: elena.kolyhanova@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-8405-1937.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.G. Kolyhanova, Ph. D. in Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary General Education, Oryol State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia, e-mail: elena.kolyhanova@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-8405-1937.

УДК 811.111

**Наталья Юрьевна Филистова,
Анастасия Юрьевна Башкирцева**
г. Сургут

**Лингвистические особенности категории художественного времени в романе
Ч. Паланика «Fight Club»**

В статье приводится исследование лингвистических особенностей категории времени в романе Ч. Паланика «Fight Club». «Fight Club» (рус. Бойцовский клуб) – роман, написанный американским писателем Чаком Палаником в 1996 году. Роман повествует об офисном клерке, страдающем бессонницей. Следуя совету своего доктора, герой посещает группы психологической поддержки для больных различными заболеваниями, что облегчает течение его собственной болезни. Со временем данный способ теряет свою эффективность, и на его смену приходит подпольный бойцовский клуб, основанный его новым другом Тайлером Дерденом. Необходимость более тщательного исследования категории времени в писательском творчестве обусловила актуальность данной статьи. В качестве материала для исследования был выбран оригинальный текст романа Ч. Паланика «Fight Club». Методами сплошной выборки и анализа лексических единиц, лингвостилистического и контекстуального анализов удалось выявить присущие Чаку Паланику индивидуально-авторские особенности вербализации категории времени.

Ключевые слова: сюжет, фабула, категория континуума, ретроспекция, проспекция.

**Natalia Yuryevna Filistova,
Anastasiya Yuryevna Bashkirtceva**
Surgut

Linguistic peculiarities of the category of time in “Fight Club” by Chuck Palahniuk

The article presents a study of linguistic features of the category of time in C. Palahniuk's novel “Fight Club”. “Fight Club” is a novel written by American writer Chuck Palahniuk in 1996. The protagonist suffering from insomnia visits psychological support groups for patients with various diseases. Later he finds help in the underground fight club founded by his new friend Tyler Durden. The necessity of a more thorough study of the category of time in the writer's work has determined the relevance of this article. The original text of the novel “Fight Club” by C. Palahniuk was chosen as the material for the study. By the method of continuous sampling and analysis of lexical units and linguistic-stylistic and contextual analysis, it was possible to identify the individual author's peculiarities of verbalization of the category of time inherent in Chuck Palahniuk.

Keywords: story, plot, category of continuum, flashforward, flashback.

Говоря о категории континуума мы обращаемся к понятиям пространства и времени. Континуум представляет собой хронологию, объединяющую имеющие место в пространстве и времени факты и события. Иначе говоря, континуум – это непрерывающееся, непрерывное образование чего-либо [1, С. 87].

Д.С. Лихачев определяет художественное время как симбиоз времени событий, происходящих в тексте, времени автора, времени героев и времени восприятия самого текста [3, С. 131]. Г.А. Золотова выделяет 3 вида времени:

- а) Внешнее (хронологическое);
- б) Событийное (текстовое);
- в) Перцептивное [2, С. 55].

Особую роль при исследовании категории времени играют сюжет и фабула. «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.» [5, С. 275]. В трудах Б.В. Томашевского фабулой называется хронологическое представление событий, а сюжетом – распределение этих событий самим автором [4, С. 137]. Как отмечается в статье Н.Ю. Филистовой, «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» [6, С. 147].

Ученые выделяют следующие способы сюжетной организации фабулы:

- а) Линейное развитие сюжета, что представляет собой хронологическое изложение событий.

При линейном развитии сюжета фабула соответствует сюжету;

- б) Скачкообразное развитие сюжета, при котором такого соответствия не наблюдается;

- в) Круговое развитие сюжета. При круговом развитии сюжета один и тот же эпизод начинает и заканчивает произведение. Фабула практически совпадает с сюжетом.

По словам Н.Ю. Филистовой, «сюжет представляет собой развитие событий, которые изображены в тексте в их временной последовательности, а фабула – это сам рассказ, повествование» [7, С. 53].

И.Р. Гальперин неоднократно обращался к исследованию вопросов ретроспекции и проспекции. Отнесение читателя к предшествующей информации достигается при помощи ретроспекции [1, С. 106], а к последующей информации – проспекции [1, С. 112].

«Fight Club» (рус. *Бойцовский клуб*) – роман, написанный американским писателем Чаком Палаником в 1996 году. Роман повествует об офисном клерке, страдающем бессонницей. Следуя совету своего доктора, герой посещает группы психологической поддержки для больных различными заболеваниями, что облегчает течение его собственной болезни. Со временем данный способ теряет свою эффективность, и на его смену приходит подпольный бойцовский клуб, основанный его новым другом Тайлером Дерденом.

Исследуя структурное пространство романа Ч. Паланика «Fight Club», мы рассмотрим такие категории текста, как сюжет и фабула.

Таблица 1.

Сюжетно-фабульная организация романа Ч. Паланика «Fight Club»

| Сюжет | Фабула | |
|--|--|-------------------------------------|
| | Главный герой | Тайлер Дерден |
| На крыше высотного здания Тайлер Дерден намеревается убить главного героя | Страдает бессонницей, по совету доктора посещает группы поддержки, что облегчает его состояние | |
| Главный герой посещает группу поддержки. Он недоволен тем, что там находится симулянтка | Замечает симулянтку. Его состояние ухудшается | |
| Главный герой вспоминает свое знакомство с Тайлером Дерденом | Происходит расщепление личности главного героя | |
| Он и Марла делят группы поровну | Он и Марла делят группы поровну | |
| Главный герой вспоминает, как во время командировки в его квартире произошел взрыв | Устраивает взрыв в квартире, переезжает на Пэйпер-Стрит | Работает официантом и киномехаником |
| Он рассказывает об открытии бойцовского клуба | Открытие бойцовского клуба | |
| Главный герой живет у Тайлера. Ему не нравится, что он встречается с Марлой | Живет у Тайлера | Встречается с Марлой |
| Главный герой и Тайлер варят мыло. Тайлер оставляет химический ожог на руке главного героя | Варит мыло, намеренно оставляет химический ожог на своей руке | Отправляет конфеты матери Марлы |

| Работают официантами и портят блюда | | |
|--|---|--|
| Главный герой запугивает своего босса | Запугивает своего босса | |
| Главного героя снова мучает бессонница, и он приходит в группу поддержки, где Боб рассказывает ему о бойцовском клубе | Бессонница возвращается | |
| Полицейский подозревает, что главный герой сам устроил взрыв в своей квартире | Оправдывается перед полицейским | |
| Главный герой приходит к работодателю, избивает сам себя на его глазах | Избивает сам себя, преподнося все так, будто его избил работодатель | Добивается выплат на работе кинемехаником |
| Главный герой страдает от бессонницы. Тайлер вербует участников в Проект Разгром и внезапно исчезает | Вновь страдает от бессонницы | Основывает Проект Разгром |
| Главный герой отправляется на поиски Тайлера. Проект Разгром promышляет экстремистской деятельностью | Отправляется на поиски Тайлера | Координирует деятельность Проекта Разгром по всей стране |
| Главный герой и еще 4 участника Проекта Разгром едут в машине. Водитель провоцирует столкновение | | |
| Главный герой не понимает, почему все называют его Тайлером Дерденом | Видит сон, где он разговаривает с Тайлером | Объясняет, что они единое целое |
| Главный герой просит Марлу следить за ним | | |
| Погибает Большой Боб. Главный герой пытается распустить бойцовский клуб | Пытается распустить бойцовский клуб | |
| Главный герой предупреждает Марлу об опасности, возвращается в бойцовский клуб и бросает всем вызов | | |
| Главный герой просыпается на крыше высотного здания с Тайлером и стреляет в себя. Он просыпается в психиатрической больнице, думая, что умер и попал в рай | | |

Исследование сюжетно-фабульной организации романа Ч. Паланика «Fight Club» представляет особый интерес, поскольку повествование ведется от лица главного героя, страдающего хронической бессонницей. Бессонница спровоцировала развитие *диссоциативного расстройства идентичности* – психического расстройства, при котором в одном человеке находится несколько разных личностей. В определенные моменты одна личность приходит на смену другой, и активная в этот момент личность не помнит, что происходило в период активности другой личности.

Наличие у главного героя диссоциативного расстройства идентичности влияет на сюжетно-фабульную организацию самого романа: мы наблюдаем и *скачкообразное*, и *линейное* развития сюжета.

Ретроспекция и проспекция представляют собой нарушение временного порядка в тексте. Часто ретроспекция передается при помощи форм прошедшего времени.

Первая глава начинается с того, что главный герой о чем-то говорит с неким Тайлером Дерденом, а читатель становится случайным свидетелем этого. По первому прочтению складывается впечатление, будто автор нарочно не посвящает читателя в подробности, но это не так. Ч. Паланик дает ровно столько информации, сколько ее требуется на данный момент: инструкция к глушителю, ре-

цепт нитроглицерина, приготовление напалма. Главный герой объясняет свою осведомленность в данных вопросах лаконично: «*For a long time though, Tyler and I were best friends*» [8, С. 1], «*I know this because Tyler knows this*» [8, С. 1]. Благодаря подобной фоновой информации мы получаем первое представление о личности героев – оба героя имеют отношение к преступному миру – и их отношениях. Главный герой и Тайлер – не приятели-однодневки, чтобы главный герой так свободно владел недоступной для простых людей информацией.

В третьей главе описывается сам момент расщепления личности главного героя. Он просыпается и видит Тайлера, увлеченно работающего с бревнами, формируя их так, чтобы получить гигантскую руку и посидеть в тени совершенства: «*What Tyler had created was the shadow of a giant hand. The giant shadow hand was perfect and for one perfect minute Tyler had sat in the palm of a perfection he'd created himself*» [8, С. 26-27]. В конце главы ретроспективно подводятся итоги встречи главного героя с Тайлером Дерденом. Автор собирает воедино все данные им сведения о Тайлере с помощью анафоры: «*His name was Tyler Durden and he was a movie projectionist with the union and he was a banquet waiter at a hotel, downtown and he gave me his phone number*» [8, С. 27].

На лексическом уровне ретроспекция передается наречиями времени: «*I went to my support group two years ago...*» [8, С. 9], «*Every evening, I died, and every evening, I was born*» [12, С. 14], «*The last time I was here...*» [8, С. 28].

При описании времени и места событий автор прибегает к приему проспекции, чьей функцией является психологически настроить читателя на последующие события, «нагнести обстановку», оттянуть кульминацию. В основном, проспекция проявляется в форме Future Simple. Ч. Паланик применяет проспекцию преследуя цель обеспечить бесперебойность повествования, не сбавляя его темп и передать всю нестабильность ситуации: «*The Parker-Morris Building will go over, all one hundred and ninety-one floors, slow as a tree falling in the forest*» [8, С. 3], «*It's weird to think the place where we're standing will only be a point in the sky*» [8, С. 3]. Находясь на крыше высотного здания, главный герой и Тайлер наблюдают, как стремительно оно рушится: бьется стекло, вылетает мебель, валит дым. Главный герой ведет обратный отсчет: «*We're down to our last ten minutes*» [8, С. 2] и детально описывает процесс падения небоскреба. В данной ситуации автор употребляет Future Simple и Present Simple для описания событий, которые совершатся в будущем: «*Here, the building's standing, the building will be at an eighty-degree angle. The building's at a forty-five-degree angle when the skeleton starts to give and the tower gets a slight arch to it. One hundred and ninety-one floors will slam down on the national museum...*» [8, С. 4].

Проспекция проявляется и в употреблении автором придаточных условия: «*If I knew how this*

would all turn out, I'd be more than happy to be dead and in Heaven right now» [8, С. 4].

Лексически прием проспекции передается наречиями времени: «*The next time we meet...*» [8, С. 16], «*The fight club is tomorrow...*» [8, С. 44], «*This guy, he says, "How about next week? I say, look at me. How about next month?"*» [8, С. 48], «*one morning*», «*until today*», «*the next morning*».

Проспекция проявляется и в применении автором стилистических приемов, например, повтора: «*Prepare for death in ten, in nine, in eight seconds. Death will commence in seven, six...*» [8, С. 30], анафоры и параллельных конструкций: «... *prepare to evacuate bowels in ten, in nine, eight, seven. Prepare to evacuate soul in ten, in nine, eight*» [8, С. 30]. Проспекция передается комбинацией приема присоединение и повтора: «*Prepare for the last breath, now. Evacuate. Now. Soul clear of body. Now. Death commences. Now*» [8, С. 31]; олицетворения: «... *the things you used to own, now they own you. Until I got home from the airport*» [8, С. 40].

Подведем итог: сюжетно-фабульные отношения в романе Ч. Паланика «*Fight Club*» строятся на умелом использовании автором приемов ретроспекции и проспекции, грамматически представленных с помощью форм прошедшего и будущего времени. Кроме того, ретроспекция и проспекция репрезентируется лексически (наречиями времени) и стилистически. Несоответствие сюжета и фабулы, обширное количество методов передачи временных отклонений обуславливают интерес читателя к данному роману, что делает его культовым.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – Изд. 5-е, стереотип. – Москва : КомКнига, 2007. – 140 с. – Текст : непосредственный.
2. Золотова, В.А. История литературы. Зарубежная литература от истоков до наших дней / В.А. Золотова. – Москва : Академия, 1995. – 95 с. – Текст : непосредственный.
3. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев. – Текст : непосредственный // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста : антология / под ред. проф. В.П. Нерознака. – Москва : Академия, 1993.
4. Томашевский, Б.В. Теория литературы. Поэтика : учеб. пособие / Б.В. Томашевский. – Москва : Аспект-Пресс, 1996. – 334 с. – Текст : непосредственный.
5. Филистова, Н.Ю. Соотношение фабулы и сюжета в английских детективных рассказах / Н.Ю. Филистова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы научного знания. Новые технологии ТЭК : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. М.В. Баделлина. – Тюмень, 2018. – С. 274-278.
6. Филистова, Н.Ю. Текстовая организация детективного нарратива (на материале английских коротких рассказов) / Н.Ю. Филистова. – Текст : непосредственный // Вестник Тюменского государственного университета. – 2006. – № 7. – С. 146-150.
7. Филистова, Н.Ю. Сюжетно-фабульная организация детективного романа А. Кристи «*Murder on the Orient Express*» / Н.Ю. Филистова, М.А. Свистунова. – Текст : непосредственный // Нижневартковский филологический вестник. – 2019. – №1. – С. 52-58.
8. Palahniuk, Ch. *Fight Club* = Бойцовский клуб / Chuck Palahniuk. – М. : W. W. Norton, 1996. – 208 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Gal'perin I.R. Tekst kak ob#ekt lingvisticheskogo issledovaniya [Text as an object of linguistic research]. Moscow: KomKniga, 2007. 140 p.
2. Zolotova V.A. Istorija literatury. Zarubezhnaja literatura ot istokov do nashih dnei [Literary history. Foreign literature from the beginning to the present day]. Moscow: Akademija, 1995. 95 p.

3. Lihachev D.S. Konzeptosfera russkogo jazyka [The concept of the Russian language]. In Neroznaka V.P. (ed.). *Russkaja slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta: antologija* [Russian literature. From the theory of literature to the structure of the text]. Moscow: Akademija, 1993.
4. Tomashevskij B.V. Teorija literatury. Pojetika: ucheb. posobie [The theory of literature. Poetics]. Moscow: Aspekt-Press, 1996. 334 p.
5. 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 technologies of the fuel and energy complex]*. Tjumen', 2018, pp. 274-278.
6. Filistova N.Ju. Tekstovaja organizacija detektivnogo narrativa (na materiale anglijskikh korotkikh rasskazov) [Text organization of detective narrative (based on English short stories)]. *Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta [Tyumen State University Herald]*, 2006, no. 7, pp. 146-150.
7. Filistova N.Ju., Svistunova M.A. Sjuzhetno-fabul'naja organizacija detektivnogo romana A. Kristi «Murder on the Orient Express» [Plot-plot organization of A. Christie's detective novel "Murder on the Orient Express"]. *Nizhnevartovskij filologičeskij vestnik [Bulletin of the Nizhnevartovsk philological]*, 2019, no.1, pp. 52-58.
8. Palahniuk Ch. Fight Club. M.: W. W. Norton, 1996. 208 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Ю. Филистова, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: nataliafilistova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3342-905X.

А.Ю. Башкирцева, студент 4 курс бакалавриата направление 45.03.02 «Лингвистика» профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: seeyoulatercupcake@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.Yu. Filistova, Ph.D. in Philology, 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.Yu. Bashkirtceva, 4th year undergraduate student, direction 45.03.02 "Linguistics" specialty "Theory and methodology of teaching foreign languages and cultures", Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: seeyoulatercupcake@mail.ru.

УДК 811.111

**Наталья Юрьевна Филистова,
Наталья Владимировна Кадоркина**
г. Сургут

**Слуховая перцепция и ее функционирование в романе Брэма Стокера
«The Judge`s House»**

В данной статье раскрываются особенности аудиального восприятия и его функционирования в художественном произведении. Материалом настоящего исследования послужил мистический роман Брэма Стокера «The Judge`s House». Мистические произведения являются плодотворным материалом для широкого лингвистического исследования типов чувственного восприятия окружающей действительности, и выявления ведущего типа перцепции. Цель настоящей статьи - выявление лексических средств, актуализирующих семантическую категорию слуховой перцепции, выступающей в качестве сюжетообразующего компонента исследуемого романа. Методы, использованные в статье, сочетают в себе комплекс общенаучных методов (наблюдение, сравнение, анализ, синтез, обобщение, систематизация), так и специальных методов (метод сплошной выборки, описательный метод, контекстуальный метод). Проведенное исследование позволило выявить лексические единицы, актуализирующие семантику сюжетообразующей категории (что объясняется сюжетом исследуемого романа) - слуховой перцепции (глаголы с семантикой звукового действия, фразовые глаголы, глаголы движения и перемещения, имена существительные и прилагательные, местоимения).

Ключевые слова: восприятие, перцепция, слух, лингвосенсорика, перцептивная лингвистика, мистический нарратив, мистика.

**Natalia Yuryevna Filistova,
Nataliya Vladimirovna Kadorkina**
Surgut

**Auditory perception and its functioning on the material of Bram Stoker
“The Judge`s House”**

This article is devoted to the description of lexical means of auditory perception in the literature of mystical genre. The text of the mystical novel of Bram Stoker called “The Judge`s House” was the material of the research. Mystical literature is productive material for a broad linguistic study of the types of auditory perception of the surrounding reality, and the identification of

the leading type of perception. The purpose of this article is to identify linguistic means of representing the semantic category of auditory perception, which serves as a plot-forming component of B. Stoker's novel "The Judge's House". The methods used in the article combine a set of general scientific methods (observation, comparison, analysis, synthesis, generalization, systematization) and special methods (continuous sampling method, descriptive method, contextual method). The research made it possible to identify linguistic means that actualize the semantics of the plot-forming category - auditory perception (verbs with the semantics of sound action, phrasal verbs, verbs of movement and displacement, nouns and adjectives, pronouns).

Keywords: perception, hearing, linguosensorics, perceptual linguistics, mystical narrative, mysticism.

Целью исследования является выявление лингвистических средств, связанных с репрезентацией семантической категории слуховой перцепции, выступающей в качестве сюжетобразующего компонента романа Б. Стокера «The Judge's House».

Задачи настоящего исследования следующие:

1. Представить трактовку термина «восприятие»;
2. Рассмотреть лингвистические свойства субъекта и объекта процесса звука и их репрезентацию в языке;
3. Определить, с помощью каких лексических единиц репрезентируется семантическая категория слуховой перцепции на материале исследуемого романа.

Актуальность представленного исследования обусловлена неугасающим интересом современных ученых к проблеме языковой актуализации категории перцептивности в художественном тексте (т.е. связью языка и перцепции). Более того, слуховое восприятие, актуализированное в языке, меньше подвергалось изучению, чем зрительное восприятие. Как отмечается в работе Н.Ю. Филистовой и Н.В. Кадоркиной, «интерес вызывает исследование перцептивности в художественном тексте, автор формирует определенный образ действительности, закладывает свое мировосприятие» [5, С. 67].

Во второй половине XX – начале XXI века в лингвистических исследованиях появляется новое направление и новые подходы к рассмотрению системно-структурных соотношений между языковыми единицами, внимание ученых обращается к изучению сознания человека, его деятельности и его культуры, актуализированных в языке. Одним из таких новых и перспективных направлений является лингвосенсорика (перцептивная лингвистика). Вышеуказанное лингвистическое направление исследует перцептивную деятельность человека, осуществляемую пятью органами чувств (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус).

На сегодняшний день существует внушительный список ученых, проводивших ряд исследований в области перцептивной лингвистики. Было исследовано языковое представление перцепции на материале разных языков: английский, русский, немецкий, польский. Ряд исследователей посвятили свои труды базовым типам восприятия, например зрительной перцепции. Среди отечественных лингвистов хотелось бы отметить: Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюнову, А.В. Бондарко, А. Вежбицкую, А.В. Кравченко, Е.В. Падучеву, Г.А. Золотову, И.Ю. Колесова, О.Ю. Авдвинину и

многих других ученых, которые внесли существенный вклад в развитие нового научного направления.

На современном этапе развития лингвистики, ученые опираются на принцип антропоцентризма, предполагается изучение языка и связи его с человеком (его сознанием, чувствами, эмоциями). Изучение слухового восприятия как когнитивного процесса позволяет раскрыть роль языка в познавательном процессе (восприятие окружающего мира).

Восприятие (от лат. perceptio) первоначально являлось областью исследования таких наук как психология и философия. Психология следующим образом трактует значение термина "восприятие", восприятие - это «целостное отражение предметов, событий, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств» [3, С. 201]. В философии термин "восприятие" интерпретируется таким образом – это конкретно-чувственный наглядный образ предметов, явлений, событий окружающего мира, появляющийся при их непосредственном воздействии на органы чувств человека. В отличие от ощущения, отражающего отдельные свойства и признаки предметов, восприятие представляет собой целостный образ предметов и явлений окружающего мира [1, С. 41].

Ученые, занимающиеся лингвистикой, определяют восприятие как одну из форм связи субъекта с окружающим миром, чувственное познание вещей окружающей действительности, словно «фундамент, на котором строятся все существующие системы знаний» [4, С. 4]. Восприятие актуализируется перцептивной лексикой (перцептивными предикатами), основой при этом выступает перцептивный глагол.

По нашему мнению, трактовка А.В. Петровой наиболее точно передает значение восприятия в науке лингвистике, так как восприятие это – основа познания человеком окружающей его действительности.

В зависимости от сенсорного канала, через которое поступает информация о явлениях внешнего мира, ученые различают несколько типов перцептивных модальностей, которые определяют ощущение или сигнал к конкретной сенсорной системе. Основные перцептивные модальности:

1. визуальная модальность (зрение);
2. аудиальная (слух),
3. кинестетическая (осязание);
4. олфакторная (запах);
5. густаторная (вкус) [1, С. 21].

Однако, ощущения восприятия человеческим организмом окружающей его действительности неравноценны. В психологии существует иерархия типов чувственного восприятия. Доминирующим типом ученые считают зрительное восприятие, посредством зрения возможно получить до 80% об окружающей мире. На втором месте расположено слуховое восприятие, и составляет около 15%. Тактильное, обонятельное и вкусовое восприятие в сумме составляют приблизительно 5% [1, С. 24].

Материалом настоящего исследования выступает роман Брэма Стокера «The Judge's House», написанный в жанре мистического романа. «Данная литературная жанровая форма характеризуется фантастической атмосферой с мистическим сюжетом» [6, С.63]. Выбор мистического романа для исследования слуховой перцепции объясняется тем, что мистика наполнена необъяснимыми явлениями и событиями, которые дополнены странными и потусторонними звуками, воздействующими на героев.

Абрахам (Брэм) Стокер – ирландский писатель, известным многим читателям как автор готического (мистического) романа «Dracula». Причиной, по которой Брэм Стокер писал такие мрачные, мистические романы можно считать его любовь к страшным историям, рассказанным его матерью. Мы считаем недооцененными малоизвестные мистические романы Стокера, такие, например, как «The Judge's House».

Представляется возможным провести анализ языковой репрезентации категории перцептивности для выявления особенностей языка художественной литературы мистического жанра. На сегодняшний день ученые-лингвисты не проводили исследования категории перцептивности на материале произведений Брэма Стокера, чем объясняется новизна нашей работы.

При исследовании слуховой перцепции появляется необходимость в кратком изложении содержательно-фактуальной информации вышеуказанного художественного произведения. Сюжет романа базируется на повествовании о главном герое – Малькольме Малькольмсоне, который приезжает в тихий город Бенчерч для того, чтобы подготовиться к экзамену. Главный герой поселяется в старом доме Судьи, где его покой нарушает постоянный шум от крыс. Постоянный крысиный шум является предупреждением о появлении в доме призрака Судьи. Таким образом, сюжет художественного произведения наполнен непрерывающимися звуками, которые автор удачно описывает с помощью языковых средств.

Человек живет в мире, окруженный различными звуками, это могут быть антропогенные источники шума, или природные явления, обуславливающие звук. В научной картине мира звуки как явления являются сложными, многомерными. Фи-

лософы, описывая феномен звука, определяют его как физическую сущность, движение, знак. Раздел акустика в науке физике ответственна за его изучение. Сама же лингвистическая наука, в научном разделе языкознания – фонетике, тоже анализирует звук [2, С. 92].

Для представления актуализации слухового восприятия на материале исследуемого произведения обратимся к описанию пяти лингвистических свойств, предложенных учеными И.Ю. Колесовым и В.Д. Максимовым в монографии «Языковая репрезентация визуальной и аудиальной модальностей восприятия». Однако, отметим, что авторы характеризуют слуховое восприятие, используя термины из физики. Ученые используют следующие обозначения: *актор* (действующий субъект) и *ре-актор*. Предложенные учеными лингвистические свойства также подходят для описания персонажей в нашем исследовании [2, С. 99]. В нашей работе воспользуемся понятиями субъект (тот, кто является действующим лицом, производителем звуков/шума) и объект (тот, на кого направлено действие).

Итак, первое лингвистическое свойство, определяющие количество участников производства звука. Как минимум, должно быть два участника. Нами определено следующее количество участников: главный герой Малькольм (тот, кто воспринимает звук) и крысы (те персонажи, кто производит звук). Точное количество крыс автор произведения не указывает. Например: *When it was that he began to notice for the first time what a noise the rats were making* [7, С. 31]. В данном примере языковыми средствами вербальной репрезентации категории слуховой перцепции являются **имена существительные** (*the rats, a noise*), **местоимение** (*he*), **глагол с семантикой действия** (*were making*).

Второе лингвистическое свойство состоит в том, что субъект обладает большей активностью (подвижностью) в отличие от объекта. В данном случае, крысы, являясь субъектом, постоянно бегают в обшивке дома, создавая шум. Малькольм, будучи объектом, выполняет свою работу (готовится к экзамену) и только слышит постоянные звуки крыс: *He went on without pause...How busy they were! and hark to the strange noises! Up and down behind the old wainscot, over the ceiling and under the floor they raced, and gnawed, and scratched!* [7, С. 31]. Второе лингвистическое свойство характеризуется наличием следующих языковых средств вербальной репрезентации категории слуховой перцепции: **фразовый глагол** (*went on*), **глаголы с семантикой движения и перемещения** (*hark, raced*), **глаголы с семантикой звукового действия** (*gnawed and scratched*), **местоимения** (*they, he*), **имена прилагательные** (*strange, old*), **существительные** (*the noises, the wainscot, the floor*).

Лингвистическое свойство под номером три определяет размер участников продуцирования звука. Как правило, субъект меньшего размера, чем объект. Как отмечают И.Ю. Колесов и В.Д. Максимов, в данном свойстве бывают и исключения. В нашем исследовании данное свойство представлено следующим примером: *Before, however, he could strike it, the rat, with a squeak that sounded like the concentration of hate, jumped upon the floor, and, running up the rope of the alarm bell, disappeared in the darkness...* [7, С. 33]. Разницу в размерах между субъектом и объектом мы понимаем из контекста. Во-первых, крысы, являясь животными маленьких размеров, могут проникать в различные щели в доме и исчезать бесследно, во-вторых, главный герой, Малькольм, даже не успевает проследить, куда же они прячутся (*Malcolmson could not see at what part of room the rat disappeared*) [7, С. 36]. При анализе данного лингвистического свойства выявлены следующие языковые средства вербальной репрезентации категории слуховой перцепции: **глаголы с семантикой движения и перемещения** (*strike, jumped, disappeared*), **фразовый глагол** (*running up*), **глагол с семантикой звукового действия** (*sounded*), **имена существительные** (*the rat, hate, the floor, the alarm bell, a squeak*), **местоимение** (*he*).

Следующим лингвистическим свойством выступает вес объектов: *He looked around and saw that the rope of the great alarm bell was laden with rats. Every inch of it was covered with them, and more and more were poring through the small circular hole in the ceiling whence it emerged, so that with their weight the bell was beginning to sway* [7, С. 48]. На данном примере отчетливо видно, что вес крысы значительно меньше, чем колокола. Только под тяжестью большого количества крыс колокол начинал раскачиваться. В четвертом лингвистическом свойстве выявлены следующие языковые средства вербальной репрезентации категории слуховой перцепции: **глагол с семантикой дви-**

жения и перемещения (*to sway*), **имена прилагательные** (*great, small, circular, laden*), **имена существительные** (*rats, the alarm bell, weight, the hole, the rope*), **местоимение** (*he*).

Пятое лингвистическое свойство слуховой перцепции включает в себя несколько подпунктов (см. подробнее в монографии И.Ю. Колесова и В.Д. Максимова 2013) [2, С. 101-102]. Мы рассмотрим подпункт, связанный с первостепенностью упоминания субъекта, а только затем упоминание того, кто воспринимает звук. Например: *This evening the scampering of the rats began earlier; indeed it had been going on before his arrival, and only ceased whilst his presence by its freshness disturbed them* [7, С. 35]. Языковыми средствами вербальной репрезентации категории слуховой перцепции в пятом лингвистическом свойстве являются: **имена существительные** (*the scampering, the rats, evening, arrival, presence*), **имя прилагательное** (*disturbed*), **фразовый глагол** (*going on*), **глагол с семантикой прекращения звукового действия** (*ceased*).

Рассмотренные нами лингвистические свойства непосредственно связаны со слуховой перцепцией, поскольку они отражают процесс генерации звуков в языке автора с помощью определенных лексических единиц.

Таким образом, в рамках нашего исследования проанализирован мистический роман Брэма Стокера «The Judge's House», рассмотрена языковая репрезентация такой категории перцептивности как слух и ее функционирование в романе. Среди языковых средств вербальной репрезентации категории слуховой перцепции нами были выявлены глаголы с семантикой звукового действия, фразовые глаголы, глаголы движения и перемещения, имена существительные и прилагательные, местоимения. Слуховая перцепция выступает сюжетобразующей категорией, что находит отражение в сюжете анализируемого произведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вишнякова, Е.П. Категория перцептивности как основа языкового моделирования возможных миров в новелле Г.Уэллса "The country of the blind": дис. ... канд. филол. наук / Е.П. Вишнякова. – Хабаровск, 2015. – 231 с. – Текст : непосредственный.
2. Колесов, И.Ю. Языковая репрезентация визуальной и аудиальной модальностей восприятия : монография / И.Ю. Колесов, В.Д. Максимов. – Барнаул : АлтГПА, 2013. – 198 с. – Текст : непосредственный.
3. Маклаков, А.Г. Общая психология : учеб. пособие / А.Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : ПИТЕР, 2001. – 592 с. – Текст : непосредственный.
4. Петрова, А.В. Семантика и функционирование перцептивных глаголов в лирике Ф.И. Тютчева : дис. ... канд. филол. наук / А.В. Петрова. – Москва, 2018. – 180 с. – Текст : непосредственный.
5. Филистова, Н.Ю. Функционирование категории перцептивности в романе Брэма Стокера «Dracula» / Н.Ю. Филистова, Н.В. Кадоркина. – Текст : непосредственный // Нижневартковский филологический вестник. – 2020. – № 1. – С. 65-70.
6. Филистова, Н.Ю. Цветосюжет в мистическом нарративе (на материале романа Брэма Стокера «Dracula» / Н.Ю. Филистова, Н.В. Кадоркина. – Текст : непосредственный // Нижневартковский филологический вестник. – 2019. – № 2. – С. 62-68.
7. Stoker, B. Dracula's Guest and Other Weird Stories / B. Stoker. – Moscow : T8RUGRAM, 2018. – 200 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Vishnjakova E.P. Kategorija perceptivnosti kak osnova jazykovogo modelirovanija vozmozhnyh mirov v novelle G.Ujellsa "The country of the blind". Diss. kand. filol. nauk [The category of perceptivity as a basis for linguistic modeling of possible worlds in H. Wells's novel "The country of the blind". Ph. D. (Philology) diss.]. Habarovsk, 2015. 231 p.
3. Kolesov I.Ju. Jazykovaja reprezentacija vizual'noj i audial'noj modal'nostej vosprijatija: monografija [Linguistic representation of visual and auditory modalities of perception]. Barnaul: AltGPA, 2013. 198 p.
4. Maklakov A.G. Obshhaja psihologija: ucheb. posobie [General psychology]. Saint Petersburg: PITER, 2001. 592 p.
5. Petrova A.V. Semantika i funkcionirovanie perceptivnyh glagolov v lirike F.I. Tjutcheva. Diss. kand. filol. nauk [The semantics and functioning of perceptual verbs in the lyrics of F.I. Tyutchev. Ph. D. (Philology) diss.]. Moscow, 2018. 180 p.
6. Filistova N.Ju., Kadorkina N.V. Funkcionirovanie kategorii perceptivnosti v romane Brjema Stokera «Dracula» [Functioning of the category of perceptivity in the novel of Bram Stoker «Dracula»]. *Nizhnevartovskij filologicheskij vestnik [Bulletin of the Nizhnevartovsk State University]*, 2020, no. 1, pp. 65-70.
7. Filistova N.Ju., Kadorkina N.V. Cvetosjuzhet v misticheskom narrative (na materiale romana Brjema Stokera «Dracula») [Color story in the mystical narrative (on the material of the novel Bram Stoker "Dracula")] *Nizhnevartovskij filologicheskij vestnik [Bulletin of the Nizhnevartovsk State University]*, 2019, no. 2, pp. 62-68.
8. Stoker B. Dracula's Guest and Other Weird Stories. Moscow: T8RUGRAM, 2018. 200 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Ю. Филистова, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: nataliafilistova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3342-905X.

Н.В. Кадоркина, магистрант 2 курса, направление подготовки 45.04.02, лингвистика, лингводидактика и межкультурная коммуникация, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: kadorkina5@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0581-7135.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.Yu. Filistova, Ph.D. in Philology, 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.

N.V. Kadorkina, 2nd year undergraduate student, direction 45.04.02 Linguistics, Linguodidactics and Intercultural Communication, Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: kadorkina5@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0581-7135.

УДК 821.161.1

**Наталья Юрьевна Филистова,
Фариза Зумрудиновна Кафарова**
г. Сургут

**Вербальная репрезентация концепта «Love» в художественно-документальном
нарративе Д. Киза «The Minds of Billy Milligan»**

В данной статье рассматриваются лексические средства вербальной репрезентации концепта «Love» на материале произведения Дэниела Киза «The Minds of Billy Milligan». Актуальность данной статьи обусловлена проявлением возрастающего интереса ученых к исследованию концептосферы. Материалом работы послужил оригинальный текст художественно-документального нарратива Д. Киза «The Minds of Billy Milligan» (1981 г.). Цель работы – описание содержания концепта «Love» и исследование средств вербальной репрезентации в системе языка. Для достижения цели мы применяли следующие методы исследования: метод концептуального и дефиниционного анализа, описательный метод, метод сплошной выборки, метод фреймового анализа. Статья представлена в качестве попытки описания средств языковой вербализации изучаемого концепта. Проведенное исследование позволило нам определить фреймовые структуры концепта Love в романе «The Minds of Billy Milligan».

Ключевые слова: концепт; фрейм; фреймовый анализ; любовь; Billy Milligan.

**Natalia Yuryevna Filistova,
Fariza Zumurudinovna Kafarova**
Surgut

**Verbal realisation of concept of love in the fictional autobiographic narrative
“The Minds of Billy Milligan” by D. Keyes**

This article discusses the lexical means of verbal realisation of the concept Love based on the book by D. Keyes “The Minds of Billy Milligan”. The relevance of the article is due to the spreading interest of investigators to the exploring of the concept sphere. The material of the work is the authentic text of the fictional autobiographic narrative by Daniel Keyes “The Minds of Billy Milligan” (1981). The working purpose is to describe the matter of the concept Love, and to research the

means of their verbal revealing in the system of language. In the furtherance of this goal, we used the following research methods: the method of concept and definitional analysis, the continuous sample method, the method of frame analysis. The article is presented as an attempt to describe the means of linguistic verbalization of the studied concept. Our research allowed us to determine the frame structures of the concept Love in the novel "The Minds of Billy Milligan".

Keywords: concept; frame; frame analysis; love; Billy Milligan.

В современной когнитивной лингвистике значительную роль играет изучение концептов. Что же представляет собой «концепт»? Однозначного ответа нет, потому как содержание данного термина по-разному трактуется в зависимости от научных школ, ученых и т.д.

Как отмечается в работе Н.Ю. Филистовой, «в последнее время всё большее распространение получает когнитивный подход к изучению текста, то есть подход, связанный со знанием и информацией» [2, С. 33].

Феномен любви неповторим. Упомянутый концепт является в своем роде единственным, пронизывающим столь великий ареал значений. Его уникальность состоит в вечности, независимости от эпохи существования, глобальности, иначе говоря, любовь является и индивидуальной, и всеобъемлющей. Вдобавок любовь – сильное, сложное, противоречивое чувство, которое проявляется в корреляции двух контрастных эмоций. Концепт любви знаком для всех людей мира, и потому он репрезентируется в различных языках.

На первоначальном этапе исследования мы применили дефиниционный анализ. По мнению И.А. Стернина, применение анализа толкования слова возможно при наличии необходимости выделения всех сем, воссоздающих информацию об определенном предмете [1, С. 237].

Перед тем, как основательно исследовать концепт Love, выясним историю происхождения данной лексемы.

Лексема «Love» возникла от древнеанглийского слова «lufu» (любовь). Древнегреческий язык дифференцирует 4 категории любви, которые затем переплетаются в одно английское понятие «Love»:

1. “аgарао” (забота о ком-то, быть довольным кем-либо);

2. “eros” (сексуальная любовь);
3. “phileo” (любовь как привязанность к кому-либо);
4. “stergo” (любовь родителей к детям и наоборот) [6].

На следующем этапе мы обратились к англоязычным словарям, которые определяют лексему Love следующим образом:

1. strong predilection, enthusiasm, or liking for something;
2. an emotion of warm personal attachment, fondness as for a child, a parent, or a friend;
3. a deep feeling of sexual attraction, passion or desire;
4. a profoundly tender, passionate affection for another person [4].

Нами выделены следующие синонимы для данной лексемы: *affection, appreciation, attachment, devotion, emotion, fondness, like, passion, respect, tenderness* и т.д. [5].

Проанализировав основные толкования, представленные в англоязычных словарях, нам удалось выделить основные признаки концепта «Love». Ими являются «*a feeling of personal attachment*», «*profound affection*», «*sexual desire*».

В нашей работе мы изучаем концепт «Love» с помощью фреймового анализа, автором которого является М. Минский. Как указывает Н.Ю. Филистова, «согласно этой теории – восприятие действительности происходит через сопоставление фреймов, каждый из которых связан с конкретным концептуальным объектом памяти и информацией, получаемой из мира действительности» [3, С. 180].

Мы выделили базовые фреймы концепта Love в романе Дэниела Киза “The Minds of Billy Milligan” (рис. 1):

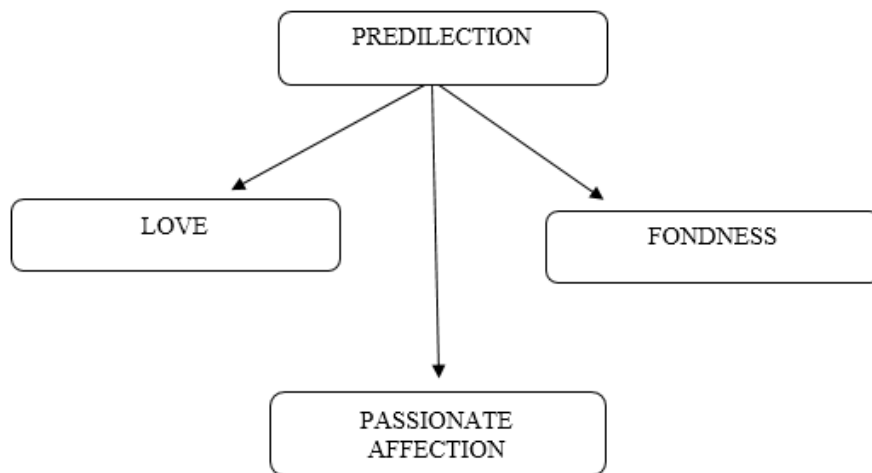


Рис. 1. Фреймовая структура концепта Love

Нами было выявлено, что чувство любви у главного героя данного романа возникает по отношению к его семье и близким людям, а также детям, особенно к его маленьким субличностям. Данный тезис представлен в фрейме «Fondness».

Ниже приведём примеры из текста:

– “*Call Kathy or Mom and tell them not to get round here anymore. ... But I do love them and I feel sorry.*” (Позвоните Кэти и маме и скажите им, чтобы они больше не приходили сюда. ... Но я люблю их и мне жаль.) [7, С. 31];

– “*She came to understand that the other identities had a deep affection and a sense of responsibility for the younger ones.*» (Она пришла к пониманию, что другие личности чувствуют глубокую любовь и ответственность за младших.) [7, С. 65];

– “*She is such a delightful kid. I have a particular fondness for her.*” (Она – очаровательный ребёнок. Я питаю к ней особую нежность.) [7, С. 123];

– “*I love kids,*” he said. («Я люблю детей,» – сказал он.) [7, С. 298];

– “*And these kids,*” he said. “*I just love these kids.*” («И эти дети,» – сказал он. – «Я просто люблю этих детей.») [7, С. 306];

– “*She raved Ragen, his belligerence as well as his tenderness with Christene.*” (Она восхищалась Рэйдженом, его агрессивностью ровно, как и его нежностью к Кристин.) [7, С. 331].

Иным, не менее важное выражение чувства любви представляет собой нежность, проявляемая к противоположному полу и подразумевающая заботу, сильную привязанность к своему возлюбленному. В связи с этим в концепте Love мы выделим следующий фрейм «Passionate Affection».

Среди 24 личностей Билли Миллигана лишь две из них (подросток Томми, женская субличность Адалана) способны выражать чувство любви и последующие ощущения нежности, привязанности по отношению к кому-либо.

Отметим, что Адалана напрямую говорит о своей необходимости любить и быть любимой:

– “*They don't know what love is,*” Adalana said, “*what it means to be held and cared for.*” («Они не знают, что же такое любовь,» – сказала Адалана, – «что значит, когда тебя поддерживают и о тебе заботятся.») [7, С. 78];

– “*You men don't understand, at least the children understand what love is, what commiseration is, what it means to put your arms around somebody and say, 'I love you, have feelings for you and care about you.'*” (Вы, мужчины, не понимаете. Даже дети понимают, что есть любовь, что есть сочувствие, что такое обнять кого-то и сказать: «Я люблю тебя, у меня есть чувства к тебе, я забочусь о тебе.») [7, С. 88];

– “*What love is. What the need for love is. To be held by someone, nothing but to feel affection and cared for.*” (Что такое любовь? Что такое необхо-

димость любить? Быть поддерживаемой кем-то. Просто ощущать теплоту и заботу.) [7, С. 90].

Из вышеупомянутых примеров становится ясно, что Адалана располагает лексему Love в один ряд со словами и выражениями *to feel affection, to be held by someone, commiseration, to care about, to put arms around somebody*.

В данном художественно-документальном нарративе присутствует лишь одна небольшая любовная история субличности Томми и девушки Марвин. Упоминание этого события представлено в виде ретроспектива в прошлое Билли Миллигана в процессе выздоровления:

– “*I don't really know,*” said Tommy, “*and to tell you the truths I don't care. I just know I love you*” («Я правда не знаю, – сказал Томми – и, честно говоря, мне всё равно. Я просто знаю, что люблю тебя.») [7, С. 265];

– “*I love you, Marvene, and miss you. ... Well Marv I love you verry verry verry much take care.*” («Я люблю тебя, Марвин, и я скучаю. ... Ну что ж, Марв, я тебя люблю оч оч оч ты мне не безразлична») [7, С. 273].

На основе данных примеров мы можем сделать вывод, что Томми испытывает очень сильные чувства к Марвин, несмотря на свой юный возраст. Такие чувства не являются характерными для Билли Миллигана и остальных субличностей.

Что касается самого Билли Миллигана, в процессе выздоровления выясняется о крайне атрофированной чувстве любви у центральной личности. “*I don't have any person I love to make one for,*” he said. («У меня нет никого, кого бы я любил, чтобы сделать это [рисунок] для него,» – сказал он) [7, С. 77].

Далее в концепте Love мы рассмотрим фрейм «Predilection». Стоит отметить тот факт, что у главного героя совместно с его субличностями огромное чувство любви вызывает хобби. У каждой личности есть свои увлечения, ниже приведем в пример лишь некоторые из них:

– “*I love to write poems ...*” - she wept. («Я люблю писать стихи,» – плакала она [Адалана].) [7, С. 79];

– “*Sure, I would like that,*” Allen said. “*I just love to paint.*” («Конечно, я бы хотел, – сказал Аллен. – Я просто люблю рисовать.») [7, С. 213].

Как показал проделанный нами анализ художественно-документального нарратива, фрейм «Predilection» в значительной степени превалирует в структуре концепта Love, так как чаще всего был актуализирован в тексте. Хотя фрейм «Passionate Affection» представлен в меньшей степени в структуре концепта Love, в романе Д. Киза он тесно переплетен с любовью одного из личностей Билли Миллигана.

Интерпретация концепта Love в художественно-документальном нарративе «The Minds of Billy Milligan» свидетельствует о создании довольно многомерной концептуальной модели

любви, которая в свою очередь образует два полюсы: с одной стороны, любви как таковой нет, с другой стороны, любовь проявляется крайне

гиперболизировано через смысл существования женской субличности Адаланы и через экспрессивную подростковую влюблённость Томми.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Попова, З.Д. Семантико-когнитивный анализ языка / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2007. – 253 с. – Текст: непосредственный.
2. Филистова, Н.Ю. Лингвистическое исследование концепта «Beauty» в английском художественном тексте / Н.Ю. Филистова. – *Litera*, 2019. – №3. – Текст : непосредственный.
3. Филистова, Н.Ю. Этический концепт Pride и его репрезентация в английском языке (на материале романа Джейн Остен «Pride and Prejudice») / Н.Ю. Филистова. – Текст : непосредственный // *Филологический аспект*. – 2019. – № 1 (45). – С. 178 – 184.
4. Defining dictionary : сайт. – URL: <https://www.dictionary.com/browse/love?s=t> (дата обращения: 08.02.2021). – Текст: электронный.
5. Dictionary of thesaurus : сайт. – URL: <https://www.thesaurus.com/browse/love> (дата обращения: 08.02.2021). – Текст: электронный.
6. Etymology Dictionary : сайт. – URL: <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 06.02.2021). – Текст: электронный.
7. Keyes, D. *The Minds of Billy Milligan* / D. Keyes. – New York : Random House, 1981. – 376 p. – Text: direct.

REFERENCES

1. Popova Z.D., Sternin I.A. Semantiko-kognitivnyj analiz jazyka [Semantic-cognitive analysis of the language]. Voronezh: Istoki, 2007. – 253 s. – Tekst : neposredstvennyj.
2. Filistova N.Ju. Lingvisticheskoe issledovanie koncepta «Beauty» v anglijskom hudozhestvennom tekste [A linguistic study of the concept “Beauty” in an English literary text]. *Litera*, 2019. – № 3.
3. Filistova N.Ju. Etilicheskij koncept Pride i ego reprezentacija v anglijskom jazyke (na materiale romana Džejn Osten «Pride and Prejudice») [The ethical concept of Pride and its representation in English (based on the novel by Jane Austen "Pride and Prejudice")]. *Filologičeskij aspekt [Philological aspect]*, 2019, no. 1 (45), pp. 178 – 184.
4. Defining dictionary: сайт [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.dictionary.com/browse/love?s=t> (Accessed 08.02.2021).
5. Dictionary of thesaurus: сайт [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.thesaurus.com/browse/love> (Accessed 08.02.2021).
6. Etymology Dictionary: сайт [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.etymonline.com> (Accessed 06.02.2021).
7. Keyes D. *The Minds of Billy Milligan*. New York: Random House, 1981. 376 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.Ю. Филистова, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: nataliafilistova@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3342-905X.

Ф.З. Кафарова, студент 4 курс бакалавриата направление 45.03.02 «Лингвистика» профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия, e-mail: kafarova.2397@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7442-1890.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.Yu. Filistova, Ph.D. in Philology, 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.

F.Z. Kafarova, 4th year undergraduate student, direction 45.03.02 «Linguistics» speciality «Theory and methodology of teaching foreign languages and cultures», Surgut State University, Surgut, Russia, e-mail: kafarova.2397@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7442-1890.

ИСТОРИЯ И АРХЕОЛОГИЯ
HISTORY AND ARCHEOLOGY

УДК 82-6

Сергей Борисович Борисов
г. ШадринскДевические послания незнакомым военнослужащим в армию
как феномен российской жизни 1940-1990-х гг.

В статье рассказывается о малоизученном коммуникативно-эпистолярном феномене – сложившейся в девической среде предположительно в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. практике отправлять в действующую армию вложенные в посылку письма или фотографии, адресованные незнакомому военнослужащему. Автор утверждает, что во время войны в качестве отличительного признака адресата указывалось либо какое-либо имя («Николаю»), либо позитивно оцениваемое в военных условиях качество – «самому смелому», «самому храброму бойцу», «самому отважному воину», «герою-артиллеристу». В статье сообщается также, что обычай писать письма в армию перешёл и в мирное время, адресат стал обозначаться иначе: «первому попавшему», «счастливому солдату», «счастливому незнакомцу». Данный способ завязывания знакомства просуществовал в девической среде, как доказывает автор, опираясь на доступные ему рукописные документы, как минимум, до 1990-х гг.

Ключевые слова: девические эпистолярные практики периода Великой Отечественной войны, письма и посылки на фронт, письма в армию, письмо незнакомому военнослужащему, почтово-эпистолярные способы знакомства.

Sergey Borisovich Borisov
ShadrinskMaiden messages to unknown soldiers in the army as a phenomenon of
Russian life in the 1940s-1990s.

The article describes a little-studied communicative-epistolary phenomenon—the practice of sending letters or photos enclosed in a parcel addressed to an unfamiliar soldier to the army, which was formed in the girl's environment, presumably during the Great Patriotic War of 1941-1945. The author claims that during the war, as a distinctive feature of the addressee, either a name ("Nicholas") was indicated, or a quality positively assessed in military conditions—"the bravest", "the bravest soldier", "the most courageous warrior", "hero – gunner". The article also reports that the custom of writing letters to the army passed in peacetime, the addressee began to be designated differently: "to the first person", "to the happy soldier", "to the happy stranger". This method of making acquaintances existed in the girl's environment, as the author proves, based on the handwritten documents available to him, at least until the 1990s.

Keywords: maiden epistolary practices of the period of the Great Patriotic War, letters and parcels to the front, letters to the army, a letter to an unknown serviceman, postal-epistolary methods of acquaintance.

В годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. в действующую армию из тыловых областей направлялись коллективные и индивидуальные письма и посылки.

Шадринская газета «Путь к коммуне» от 10 июля 1941 г. сообщала: «Учащиеся седьмого класса школы № 32 вместе с учащимися железнодорожного училища № 1 написали письмо бойцам Н-ской части, в которой они передали им свой горячий привет и пожелание беспощадно разгромить врага. Недавно ребята получили от бойцов этой части ответ...»

В первые месяцы войны от школьников г. Шадринска Челябинской области на фронт было отправлено более четырёх сотен посылок с тёплыми вещами» [4, С. 42]. В шадринской газете «Путь к коммуне» от 12 апреля 1942 года сообщалось: «Ученики 1 класса 4-й городской школы принесли в горком партии коллективную посылку. "Наш подарок – мыло, зубные щетки, носовые платки, воротнички, кисеты, сшитые нами, – про-

сим послать на фронт", – заявили они». Начиная с ноября 1942 года, школы г. Шадринска «в течение всех военных лет» «отправляли посылки с одеждой, обувью в освобожденные от немецких захватчиков районы» [4, С. 42].

Отправка посылок с вещами на фронт часто велась одновременно (параллельно) с перепиской. В машинописном отчёте о деятельности Шадринского учительского института за 1939-1944 гг. сообщалось: «Неоднократно посылались подарки для бойцов Красной Армии: валенки, меховые полушубки, шапки, тёплые рубашки, нательное бельё, одеяла, ватные куртки, бритвенные приборы, бумага, платки, кисеты и многое другое; посылались и индивидуальные посылки (вино, печенье, колбаса и т.д.). Наши студенты вели длительную переписку с бойцами-фронтовиками».

Письма, вложенные в коллективные посылки, имели, по всей видимости, преимущественно официальный, военно-патриотический характер. Письма же, вложенные в индивидуально собранные посыл-

ки, могли носить и более личный характер. Так, ученица третьего класса Тамара из начальной школы № 3 г. Шадринска Челябинской области вложила в посылку письмо: «Дорогой товарищ боец! С Новым годом! С новыми победами! Кушайте на здоровье всё, что я вам посылаю. Мой папа тоже на фронте. Разгромляйте скорее врага и возвращайтесь с победой». А второклассник Артур Лапидо из этой же школы писал: «Отомстите за моего отца, убитого в Минске, за маму и двух сестёр, погибших на границе» [4, С. 42].

Понятно, что письма, вкладывавшиеся в коллективные посылки предприятий, колхозов, учреждений, так и в индивидуальные посылки учащихся, не имели какого-то «межличностного» оттенка. Когда же индивидуальные почтовые отправления на фронт исходили от девушек, то и содержание вложенных в посылки или просто в конверты писем *volens-nolens* приобретало любовно-романический подтекст.

В опубликованном в 1942 году в массовом журнале стихотворении «Подарок» Виктора Вармута (под фамилией автора – пометка: «Действующая армия») речь идёт о девушке, выражающей в приложенном к посылке письме желание познакомиться с красноармейцем:

Я не знаю, кто мне в часть послал
Очень подходящие вещицы:
Папиросы «Беломорканал»
И из чистой шерсти рукавицы.

В них письмо. По смыслу – из села.
Пишет: «Познакомиться приятно»
Только надпись смазана была
И написан адрес непонятно... [1]

В этом стихотворении не указывается, как был обозначен адресат посылки. Как представляется, обозначение адресата почтовых отправлений неизвестным бойцам от девушек можно разделить на две основные группы.

Первая: в качестве отличительного признака адресата указывалось некое конкретное имя (или совокупность вариантов).

В том же 1942 году было опубликовано стихотворение С. Смирнова «Письмо»:

Как такое вышло – сам не знаю.
К нам на фронт пришло письмо одно,
На конверте надпись: «Николаю»
«Ой, не мне ли, – думаю, – оно?»
.....
Рву конверт, и что же я читаю
Под горячий орудийный лай:
«Я вас не видала и не знаю,
Дорогой товарищ Николай.
Но желаю вам везде и всюду
Бить врага... И я убеждена,

Что встречать вас, как родного буду
В день, когда закончится война.
Шлю привет...»

А дальше подпись: «Маня»
Ну и вот, товарищи мои.
Я письмо ее ношу в кармане
Через все атаки и бои.

И врагу пощады не давая,
Повторяю, будто невзначай:
«Я вас не видала и не знаю,
Дорогой товарищ Николай...»

Я от старых писем независим.
Но письма такого не сомну.
Девушки, пишите больше писем
Всем бойцам, ушедшим на войну.
[8, С. 4-5]

В обозначенной точками части стихотворения рассказывается об усилиях, которые предпринял лирический герой стихотворения, чтобы письмо из всех имевшихся в части Николаев попало именно ему. Обратим также внимание на прямой призыв к девушкам писать подобного рода письма бойцам на фронт.

На эту же тему в 1942 году была написана песня «Всё равно» (автор слов Цезарь Солодарь, автор музыки – Юрий Милютин):

Принесли мне в землянку посылку...
Адрес краткий на пакете,
Там написано одно:
Или Феде, или Пете, или Мите –
Всё равно, всё равно.

Я ни тот, ни другой и не третий,
Но принять посылку рад...

Чтоб отпраздновать вместе победу,
Повидаться нужно нам.
Обязательно к вам я приеду,
Но куда, не знаю сам.
Где же нашему знакомству
Продолжаться суждено?
Или в Омске, или в Томске, или в Туле –
Всё равно, всё равно.

Подтверждением того, что эта песня была популярная (и, стало быть, её содержание опиралось на хорошо известные слушателям и исполнителям реалии) может служить альбом 1926 года рождения, записи в котором помечены сентябрем-октябрем 1946 года и аббревиатурой «ЧВАКУШ». Аббревиатура эта хорошо известна советским и российским военным лётчикам. Более привычное её написание «ЧВВАКУШ» и расшифровывается она как «Челябинское высшее военное авиационное Краснозна-

мённое училище штурманов». Училище было создано в 1936 году. Таким образом, автором записей первого послевоенного года был курсант военного училища, то есть человек, значительную часть информации получавший от недавно воевавших людей. В числе записей – песня «Всё равно».

Во втором случае в качестве отличительного признака адресата указывалось некое общественно одобряемое личное качество бойца.

«Работникам полевой почты много раз приходилось обнаруживать среди обильной корреспонденции письма с короткими любопытными адресами: «На фронт. Самому храброму бойцу». Или: «На фронт. Вручить самому отважному воину». Десятки таких писем были направлены пехотинцам, артиллеристам, саперам, минометчикам, бронбойщикам, зенитчикам, связистам» [5, С. 449-450].

Обратимся к рассказу Валентина Катаева «Фотографическая карточка», опубликованному в 1942 году (то есть прошедшему военную цензуру, что повышает его достоверность). Рассказ содержит важное свидетельство-обобщение: «Обычно каждая девушка вкладывает в свой пакетик письмо неизвестному бойцу», также в рассказе также содержится описание механизма установления заочной коммуникации девушки и бойца действующей армии:

«Постараюсь передать как можно короче историю, которую рассказал инженер.

Назовем девушку Клавой. Месяцев десять тому назад она работала в госпитале, регистраторшей в канцелярии. Однажды она послала на фронт посылочку. Это был обычный пакетик: с варежками, куском туалетного мыла, с пачкой папирос, с платочком и множеством других трогательных, но весьма полезных мелочушек. Обычно каждая девушка вкладывает в свой пакетик письмо неизвестному бойцу. Она сообщает свое имя и свой адрес. Но Клава не была мастерица писать письма. Она начинала писать несколько раз, но ни одно письмо не удовлетворило ее... Она разорвала все варианты, взяла свою фотографическую карточку и на обороте её написала всего два слова: “Самому храброму”. И больше ничего. Ни подписи, ни адреса.

Посылка была получена в одном из отрядов морской пехоты... Командир показал карточку красивой девушки своим морячкам.

– Вот что, товарищи, – сказал он..., – получена посылка. В письме карточка девушки. На карточке написано два слова: “Самому храброму”. Кто должен получить посылку и карточку?

– Самый храбрый, – хором ответили морячки.

– Присоединяюсь, – сказал командир. – Самый храбрый, два шага вперед!

Но никто из ребят не двинулся с места. Они все были храбрые, но никто не был хвастлив.

– Я так и думал, – сказал командир. – Сегодня мы идем в атаку. Самый храбрый получит карточку и посылочку».

Герой рассказа забросал гранатами неприятельскую батарею, был представлен к боевому ордену и получил из рук командира заветную карточку. И вот однажды, регистрируя личные вещи, принятые у раненых, Клава увидела свою фотокарточку, пробитую пулей и окровавленную. Девушка кинулась к начальнику госпиталя и упросила разрешить ей «перейти сиделкой в палату, где лежал её “самый храбрый”...» [6, С. 389-390].

Таких совпадений, вероятно, были (если вообще были) единицы. Но такие единичные случаи обобщались и закреплялись устными рассказами, обретая характер «фронтовой были», а через фольклоризацию переходили в печать – обратим внимание на то обстоятельство, что В. Катаев в самом начале повествования указывает, что излагает «рассказ инженера», как бы снимая с себя ответственность за подлинность столь маловероятных совпадений.

В стихотворении С. Васильева 1942 году «Подарок» (речь идёт о кисете) нет прямого указания адресата как «самого храброго», эта характеристика бойца «укрыта» (в императивном наклонении) в содержание письма:

Я ночей не досыпала...
Кто получит – не гадала –
Вышивной подарок мой.
Только я ему писала:
«Будь героем, дорогой!»... [2]

В 1943 году в стихотворении Степана Щипачева, опубликованном в журнале «Огонёк», также указывается на необходимость передать посылаемую карточку «самому смелому»:

... В записке девушка писала:
«Отдайте карточку мою
Тому, кто всех смелей в бою...» [9, С. 6].

А сюжет снятого в 1944 году и более полувек сохранявшего популярность фильма «В шесть часов вечера после войны» (автор сценария – В.М. Гусев) непосредственно восходит к жанру писем на фронт с адресацией «храброму воину»: двум бойцам вручают посылку с надписью «героям-артиллеристам». Посылка содержит письмо от девушки с приглашением в гости. Герои фильма пользуются приглашением, так завязывается «любовно-военная» интрига фильма.

В романе В. Дюбина «Алёнка», опубликованном в 1965 году, также присутствует сюжетная линия, освещающая психологическую роль для бойцов писем, полученных от девушек с пометкой «храброму воину».

Попавший в госпиталь тяжелораненый боец обращается к медсестре:

« – Сестрица... в левом кармане гимнастерки... фотокарточка в конверте...

Ирина вынула из нагрудного кармана конверт, извлекла из него фотокарточку с милостивым девичьим лицом... На уголке карточки наискосок было выведено ровным неторопливым почерком: “Самому смелому воину. Анастасия”.

– Моя Настенька... Ребята присудили её мне.
– Вы лично знакомы?

– Нет... Но она мне будто родная... Знаете, ведь я разведчик... Бывало, к немчуре в тылы... все сдаю командиру: документы, медали, а карточку с собой... Взгляну на Настеньку и... легче становится... А наши артиллеристы... так у некоторых на щитах орудийных... карточки девушек наклеены... Однажды 23 немецких танка на дивизион полезли... А ребята поклялись перед девушками... И не пропустили...

Он умоляюще посмотрел на сестру.

– Пошлите на фронт... свою фотокарточку... Напишите: “Самому отважному”... Полевая почта направит ваше письмо в какую-нибудь часть... – и перестал дышать» [5, С. 447-448].

Медсестра Ирина пишет письмо:

«Я не знаю тебя, отважный воин, но чувствую в тебе брата. Ты, защищающий нашу любимую Отчизну от фашистской чумы, самый родной для меня человек. Присылаю тебе свою фотокарточку и хочу переписываться с тобой. Я работаю в госпитале старшей сестрой... Пусть наша любовь согревает вас, доблестных воинов... Ирина». Письмо с фотокарточкой, на обороте которой написано “Самому отважному воину” попадает к лётчику. Его самолёт сбивают, лётчик попадает к партизанам, и он им объясняет: «У фронтовиков такой закон: если поступит в часть подобное письмо, его вручают тому, кому всем коллективом присудят. Вот мне и присудили» [5, С. 450-451, 475]. От партизан лётчик попадает в госпиталь, где он встречается с медсестрой Ириной, написавшей это письмо.

Да, сюжет в пересказе выглядит слишком «балладно», но даже если сюжет «сгущён» или даже «досочинён», он всё же либо указывает на действительно имевшие место события, либо фиксирует сложившееся в массовом сознании тех лет убеждение в действительности подобного рода событий. Пусть мы имеем дело с произведением художественным, но роман написан с отчетливой реалистической установкой на «отражение жизни в формах самой жизни». Кроме того, каждая книга о Великой Отечественной войне при подготовке к печати получала санкцию Главного политического управления Советской Армии и Военно-Морского Флота. Если бы в книге имелись неправдоподобные реалии, они были бы устранены из текста.

Важно отметить, что сам факт того, что девушки сами начинали переписку с лицами мужского пола оценивался как явление исключительное, вызванное условиями войны. В романе В. Кожевникова «Особое подразделение» героиня,

сама служившая в боевых частях, отказывается брать адрес у офицера для написания ему письма, так как этот офицер едет с фронта в тыл и в тылу будет уже гражданским.

Итак, в вагоне с фронта возвращаются бойцы и командиры, «демобилизованные после госпиталя или вызванные с фронта на работу по гражданским специальностям». Сержант Люда Густова беседует со сталеваром, на фронте подучившем звание старший лейтенант.

«На кителе сталевара была Золотая Звезда Героя...

– Я в артиллерии служила.

– Какой же у вас калибр?

– Сначала тридцать семь, а потом семьдесят шесть.

– Это уже ничего, хотя против моих гаубиц – игрушки.

– Ну да, – заносчиво сказала Люда. – Зато вам воевать легче было: от переднего края подальше.

– Ты вот что, сержантша, – зловеще произнес сталевар. – С офицером разговариваешь.

Люда вытянулась:

– Виновата, товарищ старший лейтенант.

Сталевар помолчал, вздохнул...

– А глаза у тебя запоминающиеся, может, адресок мой запишешь?

Люда сказала рассудительно:

– Это только незнакомым бойцам на фронт девушки письма пишут, я сама от одной получила.

“Товарищ незнакомый, но дорогой мне боец”. Гражданским девушки просто так не пишут» [7].

Практика написания писем военнослужащим перешла и в мирный быт. В повести Владимира Войновича «Путем взаимной переписки», написанной в 1968 году, читаем: «В... авиационный истребительный полк пришло письмо. На конверте, после названия города и номера части, значилось: “Первому попавшему”... Почтальон... передал его... Ивану Алтыннику, любителю “заочной” переписки... Письмо было коротким. Некая Людмила, фельдшер со станции Кирзавод, предлагает неизвестному адресату “взаимную переписку с целью дальнейшего личного знакомства”. В конверт была вложена фотография... Алтынник... разглядел на ней девушку лет двадцати-двадцати двух с косичками... Письмо Алтынник положил в... ящик, где у него хранилось несметное количество писем от всех заочниц (числом около сотни)» [3, С. 79].

О массовости практики направления писем в армию девушками в 1960-е годы свидетельствует вышедший в 1971 году на экраны страны фильм «Семь невест ефрейтора Збруева» (автор сценария – В.И. Валуцкий).

Сохранилась эта практика и в 1980-е годы. Из дневника учащейся Шадринского финансового техникума: «17.02.1989. Сегодня, на уроке общество-

дения, я решила завести дневник. Причиной этого стало вчерашнее письмо. 3 февраля я писала «счастливому солдату» по адресу: Хабаровский край, Вяземский р-н, с. Шереметево, в/ч... и вчера (16 февраля) мне пришел ответ. Я была от радости на 10-м небе. Это ответ на мое первое письмо, в котором я писала: «Привет из Шадринска! Здравствуй, счастливый солдат! Пишет тебе одна девушка из Шадринского финансового техникума. Во-первых, сообщая, что меня зовут Светлана. Мой возраст 16 лет. Учусь в финансовом техникуме, на отделении «Бюджетный учет», живу в общежитии. Мои увлечения – слушать рок-музыку и оформлять что-либо. Внешность у меня привлекательная (так считают мои подруги и друзья). Друзей и подруг у меня много, но мне нужен такой друг, которого могла бы я ждать и любить. Жду письма твоего, счастливый солдат счастливый солдат... До свидания. Светлана. Мой адрес... P.S. Обещаю, что следующие письма будут интересней, содержательней. Счастливый солдат, вышли, пожалуйста, свое фото...»».

Не исчезла эта практика и в 1990-е годы. Вот что читаем в письме, направленном в город Кяхта: «Здравствуй, Анюта! Получила твоё письмо и села отвечать... Я вот, делать нечём было, попросила у Гальки адрес – ей там один из армии пишет. Ну вот, я у неё взяла адрес, а где написано “кому”, написала “счастливому солдату”. Там в часть придёт, – кто-нибудь, кто захочет, ответит. У нас девочки многие так пишут. И вот на днях пришло письмо оттуда. Вадим какой-то написал, теперь переписываюсь... Пиши. Целую. Наталья. 6.02.1997 г. Обед. 1.00»

29-летняя девушка из Шатровского района Курганской области в 2001 году поведала следующее: «У подруги пришел из армии брат. Он расска-

зал, что им в часть приходило письмо счастливому солдату, и так у них завязалась переписка с девушками. Однажды мы сидели и болтали, и кому-то из моих подруг пришла в голову мысль скрасить службу солдатам. Все, конечно, с этим были согласны. Тут же достали ручку, тетрадь. Взяли адрес части, в которой служил брат подруги, Решили письмо написать все вместе. Письмо было такого содержания: “Здравствуй, счастливый незнакомец! Пишет тебе девчонка по имени... Мне... лет. Буду очень рада получить от тебя письмо!” На конверте писали адрес: “Москва, в/ч... Счастливому солдату”. Так у нас завязалась переписка со счастливыми солдатами. Письма с ответом приходили. Было приятно получать письмо и писать. Мне солдат выслал даже свою фотографию. Моим подругам тоже приходили письма».

Итак, в статье мы попытались зафиксировать как особое явление массовую практику периода Великой Отечественной войны – отправку девушками писем в армию условному адресату в расчёте на завязывание знакомства. После окончания войны отправка писем в армию стала массовой коммуникативной практикой мирного времени, просуществовавшей не менее полувека.

Итак, проведенное исследование показало, что традиция отправки девушкам писем в армию с указанием условного адресата в расчёте на завязывание знакомства существует более полувека – с 1940-х по 1990-е годы.

Было бы интересно продолжить поиски и попытаться узнать, существовала ли подобная эпистолярная практика во второй половине 1930-х годов, или ещё раньше – в период русско-германской (1914-1917 гг.) или даже русско-японской (1904-1905 гг.) войн.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вармут, В. Подарок / В. Вармут. – Текст : непосредственный // Крокодил. – 1942. – № 8.
2. Васильев, С. Подарок / С. Васильев. – Текст : непосредственный // Крокодил. – 1942. – № 7.
3. Войнович, В. Хочу быть честным : повести / В. Войнович. – Москва, 1990. – Текст : непосредственный.
4. Гаев, И.М. Шадринские школы / И. М. Гаев. – Текст : непосредственный // Шадринск военной поры / сост. С.Б. Борисов. – Шадринск, 1995. – Кн. 2. – С. 39–47.
5. Дюбин, В. Анка : роман-трилогия / В. Дюбин. – Кишинев, 1965. – 742 с. – Текст : непосредственный.
6. Катаев, В. Собрание сочинений. В 10 т. Т. 10 / Валентин Катаев. – Москва : Художественная литература, 1986. – 711 с. – Текст : непосредственный.
7. Кожевников, В. Особое подразделение : повести / Вадим Кожевников. – Москва : Художественная литература, 1970. – Текст : непосредственный.
8. Смирнов, С. Письмо / Сергей Смирнов. – Текст : непосредственный // Крокодил. – 1942. – № 27.
9. Щипачев, С. Карточка, вложенная в посылку / Степан Щипачев. – Текст : непосредственный // Огонек. – 1943. – № 14 (10 апр.).

REFERENCES

1. Varmut V. Podarok [Present]. *Krokodil* [Crocodile], 1942, no. 8.
2. Vasil'ev S. Podarok [Present]. *Krokodil* [Crocodile], 1942, no. 7.
3. Vojnovich V. Hochu byt' chestnym: povesti [I want to be honest]. Moscow, 1990.
4. Gaev I.M. Shadrinskie shkoly [Shadrinsk schools]. Borisov S.B. (ed.) *Shadrinsk voennoj pory* [Wartime Shadrinsk. Book 2]. Shadrinsk, 1995, pp. 39–47.
5. Djubin V. Anka: roman-trilogija [Anka]. Kishinev, 1965. 742 p.

6. Kataev V. *Sobranie sochinenij: v 10-ti t. T. 10* [Works in 10 Volumes. Vol. 10]. Moscow: Hudozhestvennaja literatura, 1986. 711 p.
8. Kozhevnikov V. *Osoboe podrazdelenie: povesti* [Special subdivision]. Moscow: Hudozhestvennaja literatura, 1970.
9. Smirnov S. *Pis'mo* [Letter]. *Krokodil* [Crocodile], 1942, no. 27.
10. Shhipachev S. *Kartochka, vlozhennaja v posylku* [Caed put in the parcel]. *Ogonek* [Light], 1943, no. 14 (10 apr.).

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 82-192

Сергей Борисович Борисов
г. Шадринск

Песенное творчество местных авторов на страницах газет г. Шадринска во второй половине XX века

В статье рассказывается о малоизученном феномене культуры – публикации продуктов песенного творчества жителей на страницах местных газет. Посредством изучения годовых комплектов газет г. Шадринска, вышедших во второй половине XX века («Шадринская правда», «Шадринский рабочий», «Исеть»), автору статьи удалось выявить немалое количество песенных публикаций. В статье конструируется картина развертывания песенных публикаций в газетах города Шадринска в 1950-е – 1990-е гг. В статье представлены те биографические данные об авторах песен, которые удалось обнаружить автору.

Ключевые слова: самодеятельное песенное творчество второй половины XX века, самодеятельное творчество провинциальных авторов, публикация творческих произведений на страницах периодической печати, газеты города Шадринска 1950-1990-х гг.

Sergey Borisovich Borisov
Shadrinsk

Song creativity of local authors on the pages of newspapers in Shadrinsk in the second half of the twentieth century

The article views a little-studied phenomenon of culture – the publication of products of the songwriting of residents on the pages of local newspapers. By studying the annual sets of newspapers in Shadrinsk, published in the second half of the twentieth century (Shadrinskaya Pravda, Shadrinskiy Rabochiy, Iset), the author of the article was able to identify a considerable number of song publications. The article constructs a picture of the deployment of song publications in the newspapers of the city of Shadrinsk in the 1950s - 1990s. The article presents the biographical information about the songwriters that the author managed to find.

Keywords: amateur songwriting of the second half of the twentieth century, amateur creativity of provincial authors, publication of creative works on the pages of periodicals, newspapers of the city of Shadrinsk, 1950-1990s.

Темой нашей статьи мы избрали аспект исторической действительности, ранее не привлекавший внимание исследователей. Речь идёт о публикации произведений песенного творчества жителей нашей страны на страницах местной печати.

Просмотрев постранично большое количество годовых комплектов шадринских газет, мы обнаружили песенные публикации местных авторов в количестве, которое, на наш взгляд, достаточно для того, чтобы говорить о песенном творчестве на страницах шадринских газет второй половине XX века как массовом явлении творческой самодеятельной культуры.

Излагая полученный материал в хронологическом порядке, мы по мере возможности будем давать биографические сведения об авторах представленных на страницах шадринской периодической печати песен. Один из включённых в статью снимков позволит получить общее представление о том, как выглядели газетные публикации песен местных авторов.

В номере от 7 ноября 1959 года в газете «Шадринская правда» был опубликовано стихотворное произведение «Шадринск родной», подписанное: «Вл. Запашиков, с. Красномылье»:

Поезд летит зауральской сторонкою,
 Стелется пар покрывалом седым.
 Ветер поёт в проводах песню звонкую,
 Мы у окошка с тобою сидим.
 Вот уж вокзал и постройки перронные...
 Здравствуй, наш город, наш Шадринск
 родной,
 Сосны зелёные, улицы с клёнами,
 Мост над Исетью-рекой!
 В городе этом прошли годы школьные,
 Здесь мы учились, любили, росли.
 Здесь мы гуляли лугами раздольными,
 Здесь своё счастье и радость нашли.
 Годы прошли, ты по-прежнему дорог нам,
 Здравствуй, наш город, наш Шадринск
 родной,
 Сосны зелёные, улицы с клёнами,
 Мост над Исетью-рекой!
 Пусть невелик, но делами хорошими
 Ты стал известен любимой стране,
 Не было песни о Шадринске сложено,
 Мы эту песню сложили тебе.
 В новых победах и в новых дерзаньях
 Здравствуй, наш город, наш Шадринск
 родной!
 Сосны зелёные, улицы с клёнами,
 Мост над Исетью-рекой!

Произведение явно написано как текст потенциальной песни: трижды воспроизводится рефрен: «Сосны зелёные, улицы с клёнами, / Мост над Исетью-рекой!» И вот, из публикации в газете «Шадринская правда» от 24 мая 1960 года читатели смогли узнать о том, что стихи В. Запашикова благодаря стараниям Ф. Мартынова превратились в песню:

«Ленинградский композитор Ф.Ф. Мартынов провел много концертов на предприятиях г. Шадринска, в колхозах и совхозах района. Он выступил в селе Канаши, Шадринском зерносовхозе, в колхозах «Исеть», имени Мичурина, в Шадринском доме отдыха, на автоагрегатном и металлопрокатном заводах, промкомбинате, в пединституте и многих других местах. Концерты композитора Ф. Мартынова с участием артистки Т. Орловой и лектора В. Зотовой были тепло встречены зрителями. Концерты начинались вступительным словом лектора В. Зотовой. Она кратко сообщила о творческой деятельности композитора Ф. Мартынова, который последние годы работал над музыкальной комедией «Любовь не продается», а сейчас пишет оперу, посвященную героям-людиновцам. Либретто построено на подлинных событиях, происходивших в годы Отечественной войны в городе Людиново Калужской области. Композитор прекрасно владеет баяном, под аккомпанемент которого артистка Т. Орлова исполняет песни, музыка которых написана т. Мартыновым. Среди них – «Песня защитников мира», «Ночной патруль», «Над Волгой», «Гармонист идет по улице». Композитор мастерски ис-

полнил на баяне свои музыкальные произведения «Лесной пожар», песню героев-людиновцев, отрывки из музыкальной комедии «Любовь не продается» и другие. Авторские концерты композитора всем понравились. Коллектив рабочих металлопрокатного завода пишет Ф. Мартынову: «Выражаем глубокое удовлетворение за выступление группы композитора Ф.Ф. Мартынова и желаем ей дальнейших творческих успехов». За время своего пребывания в Шадринске композитор написал музыку на слова местного автора В. Запашикова «Шадринск родной», которую мы публикуем. Слушайте её сегодня по местному радиовещанию» [4].

В номере были напечатаны ноты песни «Шадринск родной».

Несколько слов об авторе ставшего песней стихотворения. Владимир Васильевич Запашиков (на снимке) родился 17 февраля 1924 года в городе Верхний Уфалей. Стихи начал писать с тринадцати лет. В 1942 году, в 18-летнем возрасте, ушёл на фронт. Печатал стихи во фронтовых газетах. После контузии был демобилизован, проходил лечение в госпитале, Будучи прикован к постели, много писал. Стихи В. Запашикова печатались в газетах «Красный боец», «Челябинский рабочий», «Уфалейский рабочий». В 1956 году Владимир Васильевич получил направление на работу директором сельского дома культуры в Курганскую область. С этого времени и до последних дней Владимир Васильевич жил и работал в селе Красномыльском Шадринского района. С момента приезда в село начал практиковать сочинение песен – не только текстов, но и музыки к ним. Первой песней была «Здравствуй друг», затем были написаны «Шадринск родной», «Курганский вальс» и другие. Он работал не только в клубе, но и в школе, руководил кружками и агитбригадой. Его стихи публиковались на страницах газет «Авангард» (Шадринский район), «Советское Зауралье» (Курган) и др. Всего В.В. Запашиков написал несколько сотен стихотворений. Умер Владимир Васильевич в 1984 году.

Теперь об авторе музыки к песне. Фёдор Фёдорович Мартынов впервые появился в Шадринске не в 1960 году. Ещё в ноябре 1951 года он участвовал вместе с челябинским поэтом Александром Гольдбергом в проведении литературно-музыкального вечера в Шадринском государственном педагогическом институте. Газета писала: «Композитор Мартынов на баяне исполнил свои произведения: отрывки из музыкальной комедии «Уральские самоцветы», «Фантазии на русские темы», «С Васильевского острова» и другие».

В 1952 году вышла грампластинка с исполненной заслуженным артистом РСФСР И.П. Яшугиным песней «В труде мы будем первыми». Автором музыки этой песни был указан Ф. Мартынов, а автором слов – Л. Татьяничева и А. Гольдберг.

А в 1963 году в Кургане в издательстве «Советское Зауралье» вышла книга Ф.Ф. Мартынова «Ну, как мне понравится ей? Песни и вокально-симфоническая сюита «Герои-людиновцы». В том же 1963 году 100-страничный сборник двадцати песен Ф.Ф. Мартынова «Северянка» был напечатан в Тюмени.

Имеется информация о том, что в 1960-х годах песня «Город родной» была исполнена Г. Отсом. Жительница г. Шадринска Е.В. Волкова 24 декабря 2020 года сообщила автору статьи следующее: «Песня “Шадринск родной” в исполнении Георга Отса звучала по шадринскому радио очень часто, – это мне говорила преподаватель Шадринского пединститута, член Союза журналистов Валентина Михайловна Платоненко, это подтверждает жительница села Красномылье Людмила Тимофеевна Терехина и её односельчане-старожилы. Я сама часто слышала её по радио в 1970-е годы, она была своего рода визитной карточкой Шадринска».

В пользу предположения о личном знакомстве посещавшего Шадринск Ф. Мартынова и исполнившего песню о Шадринске Г. Отса свидетельствует тот факт, что в 1958 и в 1961 годах были выпущены грампластинки с песней «Ожидание» в исполнении Георга Отса, где автором музыки был указан Ф. Мартынов.

В 1988 г. фирмой «Мелодия» была выпущена записанная на киностудии «Мосфильм» грампластинка «Прочнее стали» с песнями в исполнении Юрия Богатикова и Владимира Трошина. Автором слов песен («Запорожские девчата», «Запорожская сторонка» и др.) указан В. Чубенко. Указан и композитор, цитируем: «Ф. Мартынов (р. 1916)». Поскольку в скобках указана только дата рождения, можно полагать, что Ф.Ф. Мартынов родился в 1916 году и в 1988 году был ещё жив...

В номере от 19 января 1964 года газеты «Шадринская правда» была опубликована «Песня о знатной свинарке», слова Евгения Желтова (село Мехонское), музыка Бориса Радченко (г. Курган). Прочитываем несколько куплетов песни:

Льётся звонко на свободе
песенка заветная.
Наша Пайвина – в народе
женщина заметная.

На совхозной свиноферме
чудеса она творит.
О её рабочей славе
Зауралье говорит.

.....
Орден дали ей по праву,
трудится по совести,
И о ней несётся слава
по Курганской области...

26 января 1964 на третьей странице газеты «Шадринская правда» в рамке под заголовком «По просьбе читателей» было напечатано: «По многочисленным просьбам наших читателей сегодня публикуется песня учительницы школы № 16 Зои Алексеевны Ефимовой “Родной город”».

Ниже (вне рамки) был помещён текст песни «Родной город». Приводим его.

За Уралом городок
Посреди лесов залёг.
Шадринск город мой родной,
Неразлучен я с тобой!
Здесь родился и живу,
С тобой вместе сам расту.
Расцветашь на виду –
Мило сердцу моему.

Припев:
Зауралье – край богатый,
Зауралье – край большой.
300 лет назад родился
Милый город мой родной.

Твои улицы прямые
И в асфальте мостовые.
Много зелени кругом,
И растёт за домом дом.
Возвышается завод,
Деловой спешит народ.
Успеваешь он везде:
И в ученье, и в труде.

Припев:
Зауралье – край богатый,
Зауралье – край большой
В нём растёт и расцветает
Милый город мой родной.

Я таким тебя люблю,
Память прошлого храню.
С славным будущим твоим
Я навек неразделим.
Ты, мечта моя, лети!
Как звезда, всегда гори!
И по светлому пути,
Город мой, вперед иди!

Припев:
Зауралье – край богатый,
Зауралье – край большой
Я тебя цветущим вижу,
Милый город мой родной.

Зоя Алексеевна Ефимова (1919–2010) родилась в Шадринске. В 1938 году окончила Шадринское педучилище. С июня 1944 года по август 1945 года по направлению работала в детской трудовой воспитательной колонии для мальчиков.

С 1957 по 1961 год была депутатом Курганского областного Совета депутатов трудящихся. До 1964 года работала в начальной школе № 6. В 1962 году З.А. Ефимова написала стихи для классного мероприятия к 300-летию Шадринска, они прозвучали в литературном монтаже. Стихи услышал музыкальный работник Юрий Абрамовских и написал на них мелодию. Сама Зоя Алексеевна впоследствии неоднократно говорила: «Да не писала я специально песню!» С 1964 года по 1976 год З.А. Ефимова работала учителем начальных классов в средней школе № 4 г. Шадринска.

7 июня 1964 года на третьей странице газеты «Шадринская правда» в рубрике «Творчество местных авторов» была напечатана песня «Я встречаю поезда из Томска». Ниже заголовка указано: «Слова А. Мунькиной. Музыка Н. Душечкина». Текст песни следующий:

Вся берёза в золотых монетках.
Мне совсем не хочется домой.
Я прошу её, прижавшись к ветке:
–Ты не уходи. Побудь со мной.

Я встречаю поезда из Томска,
А тебе, как видно, всё равно –
Золотых монет кидаешь горстку
В каждое вагонное окно.

Может быть, ты наугад встречаешь,
Ищешь здесь неведомо кого...
Ну, тогда тебя я понимаю
И скрывать не стану ничего.

Я сегодня никого не встречу.
Понимаешь... Как тебе сказать...
В Томске мой любимый каждый вечер
Поезда выходит провожать.

Ранее слова песни в виде стихотворения того же названия были напечатаны в номере газеты от 15 марта 1964 года в «Странице выходного дня».

Относительно автора слов песни нам удалось отыскать некоторую информацию. 2 декабря 1962 года «Шадринская правда» сообщила о том, что в Шадринском пединституте создан литературный кружок и том, что газета предоставляет площадь для «произведений институтских кружковцев». В числе опубликованных в городской газете «произведений институтских кружковцев» – «стихи студентки третьего курса литфака А. Мунькиной». А в номере газеты от 21 января 1964 года в заметке «В цех пришли поэты» комсорг Г. Найданова писала, что в третьем цехе швейной фабрики имени Володарского «побывали местные поэты – тт. Зюськин, Харитонов, Мунькина и другие. Они рассказали о работе “Клуба поэтов”, созданного при Доме культуры автоагрегатного завода, прочитали свои стихи».

Сведений об авторе музыки к песне Н. Душечкине информации отыскать не удалось.

19 февраля 1965 года на четвертой странице газеты в «Шадринская правда» была напечатана песня «Шадринская студенческая», непосредственно под названием было указано: «Слова Б. Любченко. Музыка Г. Семенова». Приводим слова песни:

Мы, волнуясь, пришли в институт,
Влившись в крепкую дружбой семью.
В нём романтики в спорах растут,
Об учёбе, о счастье поют.

К вершинам знаний путь тернист, неровный,
Как альпинистов, манит нас вперёд.
Студент, готовься к трудностям суровым.
Одoleвать их молодость зовёт.

Не беда, что бывают негладки
Семинары, зачёт иногда...
Ведь решает в науке загадки
Тот, кто с книгою связан всегда.

Так смелее шагай по дороге
Всех открытий дерзанием горя.
Мир чудесно доступен для многих,
Сердца жар не растрчивай зря.

А когда ты учителем в школе
Поведёшь за собою ребят,
Вспомни Шадринск, мечтаньями полный,
Где с любовью растили тебя.

Сведений об авторах песни на данный момент отыскать не удалось. Отметим только, что спустя год в городской газете будет опубликована ещё одна песня Б. Любченко и Г. Семенова – «Шадринская лирическая».

В номере газеты «Шадринский рабочий» от 1 января 1966 года была опубликована песня (текст и ноты) «Год за годом». Прочитываем первое и пятое четверостишия:

Вот ещё одна минула века.
Год за годом в будущее мот...
Наших песен радостное эхо
Смело поднимается до звёзд.
.....
Сила века, правда века с нами,
Мы к весне загаданной спешим...
Всё, что в нашей сказано Программе, –
Всё осуществим, всё совершим!

Под нотами напечатано: «Слова А. Жарова. Музыка А. Абрамова – учителя пения школы № 10».

В номере газеты «Шадринский рабочий» от 13 февраля 1966 года была опубликована песня (текст и ноты) «Шадринский весенний вальс» –

слова В. Александрова, музыка – В. Александрова
и А. Устюгова.

Когда из-за дальнего леса певуче
Расплещется брызгами солнечный свет,
Люблю я стоять на Тумановской круче,
Смотреть, как мой Шадринск встречает рас-
свет.

Волной бирюзовой Исеть рассмеётся,
За городом бор изумрудом блеснёт,
По улицам ветер-шалун пронесётся –
Уснувшие клёны разбудит, встряхнёт.

Умоется город прохладной росой,
И, день трудовой знаменуя в тиши,
Поднимутся краны над зубьями строек,
Всё выше вздымая домов этажи.

Когда над рекою зелёные ветви
В поклоне застынут и смолкнет волна,
Стоять хорошо на мосту над Исетью,
Вечерней прохладой дышать дотемна.

Сведениями об авторах песни «Шадринский
весенний вальс» в настоящее время мы не
располагаем.

А 27 февраля 1966 года газета «Шадринский
рабочий» опубликовала песню «Шадринская
лирическая» на слова Б. Любченко и музыку
Г. Семенова:



Незаметною точкой на карте
В Зауралье мой Шадринск стоит.
В нём друзьями мы были за партой.
Мои мысли в себе он хранит.

Припев:
Знает он о тебе, синеокой,
Любит светлые косы твои.
На тропинке таёжной, нелёгкой
С ним, с тобою все думы свои.

Не страшны на пути нам преграды,
В жизни будем мы вместе всегда,
Пусть живёт между нами лишь радость,
А печаль – никогда, никогда.

Для меня вы – крылатые песни.
Сердцем слышу ваш радостный зов,
Юность наша – мой город чудесный

Среди шири полей и лесов.

Утопающей в зелени город
Самоцветами утром горит.
Твоим голосом, ласковым взором
Он со мною всегда говорит.

Сведений об авторах песни «Шадринская
лирическая» отыскать пока не удалось.

20 марта 1966 года в газете «Шадринский ра-
бочий» на третьей странице, озаглавленной как
«Страница выходного дня», была напечатана пес-
ня «Первая любовь». Указано: «Слова и музыка
преподавателя пединститута А.В. Шамардина». Процитируем первое и последнее четверостишие
приведённого текста:

Я любила, ждала и верила –
Ты к реке придёшь.
Там туманы плывут серые,
Бродит летний дождь
.....
В небе зорька ясная
Загорелась вновь.
Ох, ты беспокойная
Первая любовь.

Анатолий Викторович Шамардин (1938-
2014) родился в Ставропольском крае. Окончил
Горьковский институт иностранных языков. Рабо-
тал преподавателем немецкого языка в Шадрин-
ском пединституте в 1966–1968 гг. Тридцать лет
спустя после его отъезда, о нём вспоминали в ин-
ституте такими словами: «Всесторонне одарён-
ный, сам сочинял песни, исполнял сольные номе-
ра на немецком и греческом языках (он был грек
по национальности)». Сам Анатолий Шамардин
рассказывал: «В Шадринске прошли мои лучшие
творческие годы... Потом уехал поступать в Ле-
нинградскую аспирантуру и с лёгкой руки Эдуар-
да Хиля попал на эстраду». В 1970–1980-е годы
Анатолий Шамардин работал солистом-
вокалистом в Ленинградской филармонии, потом
– в оркестре Леонида Утёсова, в Росконцерте. В
1990-е годы А.В. Шамардин жил и работал в Гер-
мании и Греции. Он исполнял песни на греческом,
немецком, итальянском, английском, японских
языках, а также русские эстрадные и русские
народные песни и романсы и свои собственные
песни на стихи известных поэтов. Зарубежная
пресса называла его «русским соловьём» и «вол-
шебником из Москвы».

Написанные им песни входили в репертуар
Эдуарда Хиля, Клавдии Шульженко, Ольги Воро-
нец, Екатерины Шавриной...

В 2012 году на 350-летие Шадринска был
приглашён «золотой тенор России» А.В. Шамар-
дин. В музыкальной школе прошёл его творческий
музыкально-литературный вечер (Независимая

газета. 2012, 30 августа). А в 2015 году в Москве были изданы два выпуска литературного альманаха «Эолова арфа», оба с подзаголовком «Русский Орфей – Анатолий Шамардин».

20 марта 1966 года в газете «Шадринский рабочий» на третьей странице, озаглавленной как «Литературная страница», была напечатана песня «Последний вальс». Указаны авторы: «Слова В. Суворова. Музыка А. Шамардина». Прочитируем второй куплет песни и припев:

Все невзгоды теперь далеки,
Дни разлуки ветрами умчались.
Мы с тобой у Исети-реки
На ветвях тополиных качались.

Не грусти, не грусти, я приду
Танцевать вальс последний в саду.
Ничего, что виски в серебре –
Это иней блестит в сентябре.

Об авторе музыки Анатолии Шамардине мы писали выше. Сейчас представим обнаруженную нами информацию об авторе слов В. Суворове. Одно из наиболее его ранних стихотворений было напечатано в газете «Шадринский рабочий» в 1957 году, подпись – «В. Суворов, слесарь ликёроводочного завода». В газете «Шадринская правда» от 28 марта 1965 года автор опубликованного в ней стихотворения был обозначен как «В. Суворов, механик Шадринского отделения Госбанка». 23 января 1966 года в газете «Шадринский рабочий» можно было прочитать: «Виктор Суворов, механик отделения Госбанка. 4 февраля 1973 года в той же газете профессия Виктора Суворова обозначалась как «механик счётных машин металлопрокатного завода». А 25 июля 1976 года газета «Шадринский рабочий» сообщала: «Виктор Суворов – человек нелегкой судьбы, с большим жизненным опытом. Работая на производстве, он находит время и для творчества. Как-то Николай Тихонов, большой советский поэт, писал ему: “У вас есть заявка на свой взгляд, на своё слово об окружающем мире...” В 1976 г. стихи Виктора Суворова печатались в журналах “Уральский следопыт”, “Сибирские огни”, в альманахе “Каменный пояс”».

19 июня 1966 года в газете «Шадринский рабочий» на третьей странице, озаглавленной как «Страница выходного дня», была напечатана песня «Берёзонька». Указаны авторы: «Музыка А. Шамардина. Слова В. Бокова». Песня заканчивалась четверостишием:

Расти, расти, берёзонька,
До самых до небе,
С тобой мы не расстанемся
До самых до невест!

Виктор Фёдорович Боков (1914-2009) – известный русский поэт, прозаик, собиратель фольклора. В книге Нины Красновой «Золотой самородок из Хасаута-Греческого. Истории о жизни уникального певца и композитора Анатолий Шамардина» (Москва: Вест-Консалтинг, 2020 – 672 с.) рассказывается, в частности, и о встречах о встречах героя книги с Виктором Боковым.

18 сентября 1966 года в газете «Шадринский рабочий» на третьей странице, озаглавленной как «Литературная страница» была напечатана песня «Я с парнем повстречался...». Указано: «Слова и музыка А. Шамардина». Прочитируем первый куплет:

Росы звонкие упали
На прибрежные луга,
Там, где мы с тобой бродили,
Нас встречали берега.

23 октября 1966 года в газете «Шадринский рабочий» на третьей странице, озаглавленной как «Страница выходного дня», была напечатана песня «Свидание». Указаны авторы: «Сл. Н. Вердеревской. Муз. А. Шамардина». Прочитируем первый куплет:

Третий день погода хмурится,
Мелкий дождь идёт по улице,
Барабанит в палисаднике,
По капустному листу.
Третий день слежу в окошко я
За размытыми дорожками.
От тебя, от непутёвого,
Снова весточки я жду.

Предположительно автором слов песни была Наталья Александровна Вердеревская (1927-2019). Её отец – Александр Дмитриевич Вердеревский (1887-1938), потомственный дворянин (!), с 1936 года возглавлял Ульяновский городской совет (!), в 1937 году был арестован и в 1938 году расстрелян. Наталья Александровна Вердеревская с 1955 года в течение 43 лет преподавала в Елабужском государственном педагогическом институте, была кандидатом филологических наук, издала ряд монографий по истории русского романа, записывала фольклор Нижнего Прикамья, состояла в Союзе российских писателей.

5 августа 1994 года в газете «Исеть» была напечатана «Песня о Шадринске» Л. Куликова:

По осеннему Шадринску
ветер листья метет.
И вечерняя песенка
рядом с нами идет.

А на улицах светятся
Золотые огни,
Ой, вы шадринцы, шадринцы,
дорогие мои!

За борком отзываются
электричек гудки.
И вокзал улыбается
обновленьем своим.

Над Исетью красавицей
перекинул мост
Город тоже старается
дотянуться до звёзд.

Городскими кварталами
Песня тихо плывет,
На вечерние улицы
Всех влюбленных зовет.

А на улицах светятся
Вереницы огней.
Ой, вы шадринцы, шадринцы,
Город верных друзей!

Леонид Иванович Куликов (1924-1980) – поэт, член Союза писателей СССР. В 1974 году Л. Садовский в журнале «Детская литература» писал: «В 14 лет тяжелый недуг на всю жизнь свалил Л. Куликова в постель... Леонид нашел в себе силы для того, чтобы бороться за своё место в жизни. Он стал писать стихи для детей. Вначале это были этюды на разные темы: о войне, о природе, о деревне, куда он попал при эвакуации из Гатчины в 1941 году и где провел почти 20 лет. Один из своих сборников Куликов послал К.И. Чуковскому и получил совет: “Я видел много “периферийных” детских книг. Ваша мне кажется одной из лучших, а, пожалуй, и лучшей... Мне кажется, что у Вас есть несомненное дарование для эпоса. Вы могли бы написать длинную сказку, где шла бы борьба Добра со Злом, в любом воплощении”. Следуя этому совету, Л. Куликов создал несколько сказок, и детвора признала их, особенно сказки “Белочка-умелочка”, “Как ежик стал колючим”, “Храбрый Василек”, “Задача”, “Хитрая сорока”... Произведения Л. Куликова издавались не только в Южно-Уральском книжном издательстве, они выходили в Москве, в издательстве “Детская литература”, их записывала на пленку в исполнении К. Румяновой фирма “Мелодия”» [1]. В 1974 году в связи с 50-летием со дня рождения и за заслуги в развитии советской литературы поэт был награжден орденом «Знак Почета».

19 августа 1999 года в газете «Шадринский курьер» был напечатан «Гимн городу», написанный Ю.А. Трапезниковым:

Негромкое Шадринска имя
Дороже нам громких имен.
Торжественно флаг твой поднимем,
Гимн города вместе споём.

Тревожно сверкали зарницы:
В сибирских просторах страна,
Державы раздвинув границы,
Рожденье твоё принесла.

Ты бунты крестьянские видел
И пламя гражданской войны.
Взаимные наши обиды
Пусть будут лишь тени одни.

В тот час, когда пахло грозою,
Ты спуску врагу не давал.
Ковал ты со всею страной
Победных сражений финал.

Мы сквером Победы назвали
Одну из твоих площадей:
Долг чести героям отдали,
Святая в них память людей.

Шагая со временем в ногу,
Ты силу искусства признал;
Для зодчих открыл ты дорогу
И городом юности стал.

Трудом возвеличим мы город,
Твою красоту сохраним.
Для нас ты останешься молод:
Таким тебя видеть хотим.

Мы жить на Исети веками
Всегда будем рядом с тобой.
Заботы и радости с нами
Разделит наш город родной.

Торжественно флаг твой поднимем,
Гимн города снова споём,
И скромное Шадринска имя
Достоинно звучать будет в нём.

Уроженец Вологодской области, выпускник переводческого факультета Первого Ленинградского государственного педагогического института иностранных языков, Юрий Александрович Трапезников (1929-2008) приехал в Шадринск в августе 1960 года и начал преподавать в Шадринском пединституте. Научная работа его не увлекала, он не занимал сколько-нибудь солидной должности в вузе. Известность свою в институте и в городе Юрий Александрович снискал своей домашней библиотекой, насчитывавшей более десяти тысяч экземпляров. «Это был мой сосед и коллега, – вспоминал в 2006 году автор нескольких приведённых выше песен Анатолий Шамардин. – Мы жили в одном здании, оба преподавали немецкий язык в Шадринском пединституте. Юрий Александрович был фантастически образованным человеком с энциклопедическими знаниями. Он был феноменальным книголюбом, он жил книгами, миром литера-

туры. У него в его одинокой квартирке было собрано на полках 15 тысяч томов самых разных книг, и все эти книги были уникальны, интересны, и он читал их и знал всё. А жил он на 30 рублей в месяц, все остальные деньги тратил на книги. Одна из них потом упала ему на голову с верхней полки и чуть было не сделала ему сотрясение мозгов... Книги были главной страстью всей его жизни» [2, С. 443]. От самых дверей его жилища тянулся «коридор» из стеллажей от пола до потолка, забитых книгами. Из мебели в квартире были только кровать, стол, кресло и телевизор, всё остальное место занимали книги – они были везде – на полу, под столом, на подоконниках, на кухне. По его квартире можно было передвигаться только по узким ходам между стопками книг высотой с человеческий рост. Среди увлечений Ю.А. Трапезникова было и коллекционирование грампластинок – их у него было собрано около четырёх тысяч экземпляров. Юрий Александрович принимал участие во всех шахматных турнирах Шадринска. Кроме того, Ю.А. Трапезников увлекался фотографией: запечатлевал на плёнке виды Шадринска. «Добрейшей души человек, – вспоминали о нём, – всегда спокойный, доброжелательный».

Музыку на слова «Гимна городу» Ю.А. Трапезникова написала преподаватель музыкальной школы Людмила Викторовна Орлова, и услышал Юрий Александрович своё творение в мелодической форме единственный раз – на творческом вечере Л.В. Орловой [3]. Об этом сообщила О. Шангина в газете «Ваша выгода» от 8 сентября 2004 года.

Вполне вероятно, что на страницах шадринских газет публиковались и другие песни местных авторов. Объем вышедших в XX веке газет составляет 15–20 тысяч страниц. Автор статьи изучил не более 3–5 тысяч страниц. Тем не менее, это позволило хотя бы пунктирно обозначить ещё одну линию в развитии духовной культуры г. Шадринска.

Надеемся, что данная статья побудит других исследователей предпринять аналогичные исследования применительно к другим городам, посёлкам и сёлам страны. Это даст основания к тому, чтобы воссоздать процесс исторического развёртывания песенного творчества жителей СССР и России в двадцатом столетии и тем самым сделать более полной картину исторического бытия советского народа и народа России.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Садовский, Л. Мужественный боец / Л. Садовский. – Текст : непосредственный // Детская литература. – 1974. – № 8. – С. 64.
2. Шамардин, А. «Все вещи мира смертны. Кроме слова»: о повестях Юрия Кувалдина / А. Шамардин. – Текст : непосредственный // Кувалдин Ю. Собрание сочинений : в 10 т. – Москва : Книжный сад, 2006. – Т. 6.
3. Шангина, О. «Я по натуре лентяй...» / О. Шангина. – Текст : непосредственный // Ваша выгода. – 2004. – 8 сент. – С. 25.
4. Шаров, И. Концерты композитора Ф. Мартынова / И. Шаров. – Текст : непосредственный // Шадринская правда. – 1960. – 24 мая.

REFERENCES

1. Sadovskij L. Muzhestvennyj boec [Brave soldier]. Detskaja literature [Children Literature], 1974, no. 8, pp. 64.
2. Shamardin A. «Vse veshhi mira smertny. Krome slova»: o povestjah Jurija Kuvaldina [“All things in the world are mortal. Excepy uhe word”]. Kuvaldin Ju. *Sobranie sochinenij*: v 10 t. [Collection Works. Vol. 6]. Moscow: Knizhnyj sad, 2006.
3. Shangina O. «Ja po nature lentjaj...» [“I am a lazybone...”]. *Vasha vygod* [Vasha vygod], 2004, 8 sent., pp. 25.
4. Sharov I. Koncerty kompozitora F. Martynova [Concerts of th composer F. Martynov], *Shadrinskaja Pravda* [Shadrinsk truth], 1960, 24 maja.

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.

Владимир Николаевич Дежнев
г. Шадринск

Традиции государственности и народовластия в российской истории

В статье представлен исторический опыт формирования российской государственности, ключевые факторы, определившие ее своеобразие, формы осуществления народовластия и его влияния на государственное строительство. Складывавшиеся на Руси система власти, участие народа в реализации властных полномочий явились результатом многовекового отбора форм организации социальной жизни, ее духовных основ, стали традиционный отечественной ценностью. Это обеспечивало на каждом историческом этапе, а особенно в переломные периоды, сохранение государственности и цивилизационной идентичности, создавало возможностей для дальнейшего развития.

Ключевые слова: Россия, традиционные ценности, государственность, народовластие, цивилизационная идентичность, демократия.

Vladimir Nikolaevich Dezhnev
Shadrinsk

Traditions of statehood and democracy in Russian history

The article presents the historical experience of the formation of Russian statehood, the key factors that determined its originality, the forms of the exercise of people's power and its influence on state construction. The system of power that developed in Russia, the participation of the people in the exercise of power were the result of centuries-old selection of forms of organization of social life, its spiritual foundations, became a traditional domestic value. This ensured at every historical stage, and especially at tipping points, the preservation of statehood and civilizational identity, created opportunities for further development.

Keywords: Russia, traditional values, statehood, the power of the people, civilizational identity, democracy.

Традиционные ценности каждого народа, каждой цивилизации – это результат многовекового отбора форм организации социальной жизни, духовных ориентиров, позволяющие сохранять свою идентичность и безопасность, создавать условия для своего благополучного развития. Отказ от этих ценностей неминуемо ведет к деградации, потере потенциала для развития, растворении народа в потоке мировой истории.

Именно ценности, сформированные на заре возникновения восточно-славянской цивилизации, развитые в ходе создания государственности, укрепившиеся в борьбе с врагами, устоявшие во внутренних смутах и в деформациях от чуждого цивилизационного влияния, позволили русскому народу, России, вбиравшей в себя другие народы, пройти более чем тысячелетний путь. На протяжении всего этого пути исключительную роль играло народовластие, участие народа в осуществлении властных полномочий.

Проблемы народовластия подвергались осмыслению в работах отечественных государствоведов, начиная с XIX века. Из последних работ следует отметить монографию Л.В. Лукьянчиковой «Осуществление непосредственного народовластия в России XVI–XX вв.: генезис, исторический опыт» [1], которая является значительным вкладом в исследование этих вопросов. В последнее время появились работы, рассматривающие феномены российской государственности и народовластия с позиций рассмотрения их как традиционных российских ценностей [2, 3].

Испытания последних тридцати лет, выпавшие на долю нашей страны, нашей цивилизации

вызывают обоснованные сомнения в возможности сохранения нашей цивилизационной идентичности, наших места и роли в процессе формирования будущего человечества. И хотя Россия в последнее время предпринимает определенные шаги к тому, чтобы вернуть и явить миру прежнюю силу и способность взять свою часть ответственности за дальнейшие судьбы мира, во внутреннем развитии, в духовной и проектной сферах сохраняются серьезные проблемы.

Сохраняются, особенно у молодого поколения, сформированные в последние десятилетия иллюзии в возможность прямого заимствования у других народов и государств готовых образцов организации жизни. В частности, это касается такого стереотипа как отсутствие якобы у нас опыта демократического развития, что требует насаждения на российской почве западной буржуазной демократии.

События второй половины 2020 года, связанные с президентскими выборами в США, показали еще раз, что демократия эта с изрядным изъясном, а подобного рода инциденты в выборных процедурах – это не открытие текущего года и имеют многолетнюю историю. И критический взгляд мог бы это разглядеть. Но в начале 1990-х годов усилиями заинтересованных структур и при наивности населения имел место, можно сказать, массовый самообман, общественная иллюзия по поводу наконец-то до нас дошедшей возможности народного волеизъявления и построения государства и общества по лучшим мировым образцам. Но иллюзия эта достаточно быстро обернулась глубочайшим разочарованием: расстрел законно из-

бранной власти в 1993 году и выборы президента России в 1996 году показали истинное лицо той демократии, которая насаждалась в стране.

Это не означает, что надо отказаться от поиска путей участия народа в делах государства, но поиск этот должен вестись в русле отечественных традиций государственности и народовластия. Существующий ныне запрос на образ будущего России не может быть реализован без обращения к истокам и историческому пути нашей цивилизации.

Восточные славяне, отделившись в VI веке от славянского ядра и двигаясь по Восточно-Европейской равнине, вошли в соприкосновение с жившими здесь финно-угорскими племенами. История не дает примеров сколь либо значимых столкновений между местными жителями и пришельцами. Эпизод распрей и усобиц, предшествовавший призванию Рюрика, скорее говорит о способности к поиску компромисса, к нахождению мирного решения противоречий, чем о межэтнической вражде. Даже с такими агрессивными соседями как печенеги и половцы порой удавалось достичь мира. Во все времена наша стабильная государственность базировалась на межэтническом согласии. Когда же национальные проблемы не решались, как это случилось в начале и в конце XX века, это в ряду других причин подрывало государственные устои.

На характер государственного устройства исключительно влияние оказывает природно-климатический фактор. Основная территория расселения восточнославянских племен отличается суровым неустойчивым климатом, позволяющим заниматься полевыми сельскохозяйственными работами 4-5 месяцев в году, что в совокупности с малоплодородными почвами давало низкую урожайность и малый прибавочный продукт, который можно было изъять без ущерба для крестьянина для решения государственных задач. Все это изначально создавало высокий уровень централизации власти для концентрации и рационального распределения ресурсов.

Одновременно суровые природно-климатические условия формировали у народа общинность, коллективизм, взаимопомощь, навыки самоуправления. Влияние народа на судьбы будущего государства проявилось уже в призвании варягов через старейшин приильменских племен, как выразителей народного мнения, в вечевом влиянии на княжескую власть на ранних этапах государственности, в народном стремлении к единству в период раздробленности, в решающем влиянии народа на восстановление государственности после Смутного времени. Особое место занимает участие представителей народа в работе Земских соборов 16-17 веков, в выполнении обязанностей выборных земских старост, наиболее ярким из которых является нижегородский староста Козьма Минин.

Геополитическое положение восточнославянских земель, характеризовавшееся отсутствием природных преград для проникновения врага, требовало наличия постоянно готовой к действию вооруженной силы. Восстановление раздробленного государства и расширение русских земель потребовало дальнейшего усиления централизации. Армия стала одной из опор государственности, но и требовала значительных ресурсов для ее содержания, что повлекло возникновение служилого сословия и закрепления за ним части крестьянства.

Традиция опоры власти на служилый слой воспроизводится на каждом этапе нашего государственного строительства – дружина, боярство, дворянство, номенклатура – все они призваны быть проводниками государственных интересов во всех сферах деятельности, внутри страны и за ее пределами. Не случайно в последнее время столь актуальной заявлена задача так называемой «национализации элиты», создания преданного интересам страны современного служилого слоя, без которого сложнейшие задачи, стоящие перед страной, не решить.

С принятием христианства Русская православная церковь стала и духовной опорой и носителем идеи государственности. С перемещением митрополичьей кафедры – центра управления церковью сначала во Владимир, а затем в Москву обозначено было место политического ядра будущей государственности. Всемерная поддержка церковью объединительных усилий московских князей, провозглашенная Сергием Радонежским идея Троицы – символа единства как цели политического движения, стали важными факторами в формировании централизованного государства. Важную роль сыграла церковь в сохранении государственности в Смутное время.

В синодальный период духовное влияние церкви снижалось, происходила фактическая секуляризация правящего слоя, а затем и значительной части рядового народа при сохранении иллюзии всеобщей и глубокой православной духовности. В начале XX века, в ходе первой мировой войны и революционных событий церковь не смогла стать опорой государственности, в том числе и по объективным причинам. Идеологическим противникам государственных основ надо было противопоставить светскую идеологию государственности, которая в союзе с православной духовностью способствовала бы укреплению государства, но сделать это даже не пытались. Подобный союз был осуществлен в следующую эпоху. В ходе Великой Отечественной войны светская государственная идеология была соединена с духовностью церкви и рядовых верующих, составлявших значительную часть воинов и труженников тыла, что и обеспечило достижение победы. Эти уроки надо учитывать в наше время. Именно формулирование ясной государственной идеоло-

гии является одной самых насущных современных задач общества и государства.

Существовавшая в течении 70 лет в Советском Союзе власть в форме Советов была результатом живого творчества масс, они возникли в революционных событиях 1905 года в Иваново-Вознесенске и быстро распространились по всей России. Уничтоженные после подавления революции 1905-07 годов, Советы вновь воспроизвелись в 1917 году. Само возникновение Советов, их принятие народом и эффективное функционирование связано с тем, что именно в этой форме

нашли воплощение вековые народные традиции общинности, вечевых порядков и самоуправления.

Таким образом, безосновательно говорить, что в нашей истории не было опыта народовластия. Формирование и укрепление российской государственности во все века сопровождалось активным влиянием со стороны народа, с его деятельным участием в управлении. Сильная центральная власть, подкрепленная народной поддержкой, при опоре на духовность всегда была в нашей истории залогом успешного развития страны.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лукьянчикова, Л.В. Осуществление непосредственного народовластия в России XVI-XX вв.: генезис, исторический опыт : монография / Л.В. Лукьянчикова. – Москва : Юрлитинформ, 2016. – 400 с. – Текст : непосредственный.
2. Овчинников, А.И. Народовластие в истории государственности России: политические и правовые традиции / А.И. Овчинников, Н.А. Бойко. – Текст : непосредственный // *Философия права*. – 2016. – № 5. – С. 7 – 11.
3. Перевезенцев, С.В. Традиции народовластия в России в XV-XVII вв. / С.В. Перевезенцев. – Текст : непосредственный // *Вестник Московского университета. Серия 12. Политические науки*. – 2017. – № 3. – С. 44 – 66.

REFERENCES

1. Luk'janchikova L.V. Osushhestvlenie neposredstvennogo narodovlastija v Rossii XVI-XX vv.: genезis, istoricheskij opyt: monografija [Implementation of direct democracy in Russia in the 16th-20th centuries: genesis, historical experience]. Moscow: Jurlitinform, 2016. 400 p.
2. Ovchinnikov A.I., Bojko N.A. Narodovlastie v istorii gosudarstvennosti Rossii: politicheskie i pravovye tradicii [Democracy in the history of Russian statehood: political and legal traditions]. *Filosofija prava [Philosophy of law]*, 2016, no. 5, pp. 7–11.
3. Perevezencev S.V. Tradicii narodovlastija v Rossii v XV-XVII vv. [Traditions of democracy in Russia in the 15th-17th centuries]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 12. Politicheskie nauki [The Journal Moscow University Bulletin. Series 12. Political Science]*, 2017, no. 3, pp. 44–66.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.Н. Дежнев, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры истории и права, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: vkupol48@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-8956-9118.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.N. Dezhnev, Ph.D. in Philosophy, Associate Professor of the Department of History and Law, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: vkupol48@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-8956-9118.

УДК 94(470.54)''16/18''

**Светлана Валерьевна Подкорытова,
Анастасия Николаевна Суханова**
г. Шадринск

История села Батурино со второй половины XVII до конца XIX века

В данной статье рассматривается история села Батурино - одного из населенных пунктов Зауралья. На основе архивных материалов и опубликованных источников проведена систематизация сведений, касающихся развития села Батурино со второй половины XVII до конца XIX в. Авторами проведен историографический анализ литературы, описывающей историю села. В статью включено обзорное описание процесса заселения данной территории выходцами из Вологодской губернии в XVII в. Кроме того, были вычленены основные моменты истории развития села Батурино. Значительное место в статье отводится описанию особенностей застройки данного населенного пункта. На основе сопоставления проводится анализ характерных демографических, социальных, экономических процессов, которые протекали как в селе Батурино, так и в его окрестностях.

Ключевые слова: село Батурино, Солодянка, Шадринский уезд, переселенцы, набеги башкиров, топонимика села.

**Svetlana Valerievna Podkorytova,
Anastasia Nikolaevna Sukhanova**
Shadrinsk

The history of the village Baturino from the second half of the 17th century to the end of the 19th century

This article examines the history of the village Baturino in Trans-Ural region. On the basis of archival materials and published sources, the systematization of information concerning the development of the village Baturino from the second half of the XVII to the end of the XIX century was carried out. The authors conducted a historiographical analysis of the literature describing the history of the village. The article includes an overview of the process of settlement of this territory by immigrants from the Vologda province in the XVII century. In addition, the main points of the history of the development of the village Baturino were identified. A significant place in the article is given to the description of the development features of this locality. Based on the comparison, the analysis of the characteristic demographic, social, and economic processes that took place both in the village of Baturino and in its surroundings is carried out.

Keywords: Baturino, Solodyanka, Shadrinsky district, immigrants, raids of the Bashkirs, toponymy of the village.

Село Батурино расположено в Шадринском районе Курганской области. История данного села с момента основания до XIX века стала объектом нашего исследования, так как этот этап развития села Батурино малоизучен. В книгах А.А. Пашкова «Священнический род Капустинных», «России верные сыны», повести С.И. Панфилова «Батурино-гнездо родное», статье М.А. Харлова «Родина строителя Русской Палестины – село Батурино» история села Батурино рассматривается лишь как общий фон для описания истории священнического рода Капустинных и жизни архимандрита Антонина. В трудах С.Д. Лукиных «Моя жизнь – Шадринск» и Л.П. Осинцева «Исетская глубинка» история села Батурино затрагивается частично, а большее внимание уделено истории XX века.

Целью нашего исследования являлось раскрытие особенностей застройки села Батурино с момента основания до XIX века на основе сравнения с другими близлежащими населенными пунктами и анализа демографических процессов, связанных с расширением села.

Возникновение села Батурино связано с историческими процессами юго-западной части Зауралья. Село Батурино является одним из многих населенных пунктов, основанных во время усиления колонизационного потока переселенцев после строительства сплошной Исетской укрепленной линии в 1667-1670 гг. В 1674 году выходцы из Вологодской губернии Варфоломеем Евстафьевич Батуриным, Андреем Голубевым и Иваном Праховым обосновались на берегу реки Солодянки, притока реки Барневы, впадающей в Исеть. Место отличалось благоприятными природными условиями: континентальным умеренным климатом и плодородной черноземной почвой, которая по сравнению с вологодской подзолистой почвой представляла большую ценность. В дальнейшем на это место прибывали новые переселенцы из других губерний страны, размеры населенного пункта постепенно увеличивались, так сформировалась деревня, получившая свое название по фамилии перво-

го поселенца – Варфоломея Евстафьевича Батурина. При анализе фамильных списков, возник вопрос о потомках первых переселенцев. Люди с фамилией Батуринов были найдены в документах 1719 года: «Денис Яковлев сын Батуринов сказался 50 лет. У него дети: Иван 7 лет, Никон 6 лет, Михайло 5 лет» [1, С. 1]. В более поздние годы фамилия Батуринов не встречается. С фамилией Голубев в настоящее время в селе проживает несколько семей, фамилия Прахов исчезла в конце XX века.

Считается, что первые поселенцы обосновались на левом берегу реки Солодянки, а затем был заселен правый берег. На новом месте приходилось сначала осваивать участки: рубить деревья, выкорчевать корни, готовить землю под пашню. Так возникла «заимка», получившее свое название от слова «занимать». Появившаяся на левом берегу реки заимка существует до сих пор и представляет собой северо-западную оконечность села. Деревянные постройки первых переселенцев не сохранились, так как древесина подвержена гниению, но опираясь на данные архивных источников, рассказы старожилов, внешний вид сохранившихся деревянных построек конца XIX века и мало изменившиеся со временем культурные традиции села, можно воссоздать примерный облик села.

Избы жители села строили из более долговечной сосны. «Венцы» из бревен, сложенных в обло («в обло» происходит от старинного слова «облый», то есть круглый, круглобокий), составляли сруб. Сруб устанавливался на фундаменте, состоящий из крупных пней или валунов. Герметичность соединения бревен обеспечивалась специально уложенным мхом. В XVII веке преимущественно строили избы-четырёхстенки, в XVIII – XIX веках – избы-пятистенки. В начале XIX века жители стали возводить «крестовые» дома, в которых значительное по размерам помещение было разделено крестообразно двумя капитальными стенами. В избе основное пространство занимала печь. Потолок в избе делался из теса (доски, вытесанные из бревен), доски поддерживались «маткой» – особенно толстым брусом, который прохо-

дил поперек избы, скрепляя и удерживая стены. Именно к «матке» прибивали крюк для подвешивания колыбели. Под жилой частью дома устраивали низкое подполье. Обязательно обустраивалась высокая завалинка, которая помогала зимой сохранять тепло в избе. Завалинка порой достигала окон, которые были небольшими и располагались близко друг к другу. Окна часто украшались деревянными наличниками, дополнялись ставнями. Двор с избой, баней, хозяйственными постройками огораживался заплотником (досчатый или бревенчатый забор) или жердями.

Главным занятием населения было сельское хозяйство. Во владельных записях по селу Батуриному записано, что во владении крестьян этого селения состоят земли: под угодьями, составляющими крестьянские наделы (удобной 4978,2 десятины и неудобной 273,8 десятины земли) и под лесом [11, С. 9]. Земля находилась во владении крестьян, размещалась рядом с жилыми постройками и в отдалении в 34-х местах. В общем пользовании состояли лесные наделы и Батуриинская согра. Церковная земля села занимала 7,9 десятины с лесными участками и находилась в 4-х местах. К концу XIX века крестьяне участвовали в общинном владении землей с круговой порукой при условии выплаты выкупных площадей. Земельные и лесные угодья были названы по именам и фамилиям местных жителей: урочища Сметановщина, Чабыкино, Чертаново, Кожарино, Булыгинские поля и др [6]. Были в Батурино и зажиточные крестьяне, по данным конца XIX в – 11 человек (в Ложковой – 8, Кутиковой – 6).

Зажиточные крестьяне содержали свои предприятия, технику. Например, по данным 1887 г. маслобойня была у крестьянина Козьмы Денисовича Голубева, оценена она на 100 рублей [2, С. 11]. Зерно перемалывали на мельницах, особенно распространены были ветряные, их в Батурино было 21. С 1883 года строятся водяные мельницы, на реке их было 2 [9, С. 17]. Жители села Батуриинского занимались и подсобными ремеслами. К концу XIX века кирпичным производством занимались шесть семей, кружевным – 30, маслобойным – 4, сапожным – 8, пимокатным – 4, кузнечным – 16, колесным – 5 [10, С. 18].

Крестьяне несли многие повинности, но одной из самых тяжелых была рекрутская. Согласно ревизским сказкам 1710 года из деревни Батуриинской в рекруты были забраны 4 человека (из 32 мужчин). В 1834 г. количество рекрутов в Батуриинском было 15 (из 215 мужчин).

Деревня Батурина, как и все близлежащие населенные пункты, подвергалась частому разграблению башкирами. Летом 1736 года отряды кочевников разорили село Кабанье, деревни Кабанно-Заозерную и Батурину, здесь они выжгли 24 двора, убили 7 крестьян, угнали 281 голову рогатого скота, 224 лошадей, несколько сотен

овец. Нападения башкир в Приисетье были остановлены лишь переброшенными в Южное Зауралье отрядами драгунов и служилых людей. С начала XVIII века начинается процесс укрепления населенных пунктов, расположенных в приграничной зоне, в Шадринском дистрикте были укреплены 9 поселений [5, С. 186]. Укрепление заключалось в установке специальной усиленной ограды, Батурина также была обнесена пряслон (изгородь из длинных жердей, протянутых между столбами), сохранившимся в некоторых местах до начала XX века.

С 1765 года данный населенный пункт стал называться селом Батуриинским, так на его территории была заложена деревянная церковь. Известно, что деревянная церковь в селе Батурино существовала и ранее, но, возможно, сгорела, так как согласно грамоте митрополита Тобольского Антония, его просили о возобновлении церкви в селе в 1732 году. Лишь в 1816 году в Батурино была заложена каменная церковь с колокольной, которая строилась «тщанием прихожан и доброходных дателей» [4, С. 101]. Постепенно деревня разрасталась от основного ядра первых поселений во все стороны. Большее количество дворов стало со временем размещаться на правобережье, где находился центр села – каменная церковь.

Первоначально деревня Батурина относилась к Барнёвской слободе Сибирской губернии сначала в Тобольском уезде, а позднее – в Шадринском дистрикте, который в 1738 году вошел в состав Исетской провинции Оренбургской губернии. В 1782 году село Батурино вошло в состав Барнёвской волости Шадринского уезда Пермской губернии, позже оно стало центральным селом Батуриинской волости Шадринского уезда, находящимся на 26,6 км южнее уездного города Шадринска. Неподалеку от села Батуриинского располагались другие населенные пункты, что дает возможность сравнить застройку и демографические процессы села Батуриинского с соседними селами и деревнями.

План села Батуриинского 1877 года позволяет увидеть, что за период XVII-XIX веков оно стало крупным населенным пунктом. Улицы располагались параллельно реке и вдоль ее притоков: правого – реки Шмачихи и левого – реки Поперечной. Все село делилось на районы, которые назывались: Отшибиха, Камзолово, Рыбниково, Заимка, позднее (в середине XX века появилось Лашково). Рыбниково – территория на правобережье Солодянки к востоку от церкви (современная улица Калинина). Название данный район получил по фамилии местных жителей, проживающих здесь. Отшибихой называли протяженный район, доходивший до леса, на западной окраине села на берегу реки Шмачихи (сейчас это окраина улицы Советской). Название Отшибиха получила по своему местонахождению – на отшибе, но в настоящее время со-

хранилась лишь небольшая часть данного района. Заимка находилась на левом берегу Солодянки на северо-западной окраине села. Состояла она из двух улиц и нескольких переулков (современные улицы Быковского и 50 лет ВЛКСМ до Поперечной речки). Камзолово – территория, расположенная на правом берегу реки Солодянки (вторая параллельная улица) к западу от церкви. В настоящее время здесь находится улица Советская (до перекрестка на Кабанский мост). Южная окраина села располагалась там, где сейчас находится центр населенного пункта: район школы, детского сада. Современная улица Южная была последней. Кладбище было расположено сразу за селом, к югу от церкви. В районе бывшего кладбища сейчас находится школа и жилые дома.

К юго-западу от села Батуриного на расстоянии 11 км находилось село Большое Кабанье, которое было основано на северном берегу Кабанского озера казаками из Тюмени, пришедшими на службу в Барнёвскую слободу в XVII веке. На картах 1742 года Кабанье значится селом с деревянной церковью. Состояло оно из трех параллельно расположенных улиц: двух длинных и одной короткой. На карте 1884 годы отмечается, что кроме крестьянских владений в селе находились дома казаков, которые на тот момент уже пустовали. В центре села располагалось небольшое озеро, которые из-за малой глубины и характерного запаха было прозвано Вонючим, вокруг села располагались болота, одно из самых крупных – Ягодное. К юго-западу от Большого Кабанья находилась деревня Малое Кабанье (на картах XIX века – Кабано-Заозерное), состоявшее из трех улиц, на берегу одноименного озера. В настоящее время существует только село Большое Кабанье.

По течению реки Солодянки в северо-восточном направлении находилось несколько деревень. На расстоянии 2 км от Батуриного была небольшая деревня Ложкова (другой используемый вариант – Лашково). Располагалась она по левому и правому берегу Солодянки [8]. Происхождение названия, вероятно, связано с местоположением деревни, располагающейся неподалеку от лога – длинного оврага. Начиная с середины XX века, Ложково является частью села Батурино и располагается только по левобережью. На правом берегу сохранились несколько разрушенных домов и заброшенные огороды. Примерно в 2 км от села Батуриного к востоку по течению Солодянки находилась деревня Кутикова. Деревня Кутикова располагалась на левом и правом берегу реки, занимая возвышенность, получившую название Кутиковская гора. По всей вероятности, саму деревню прозвали по фамилии первых жителей (поселенцев). В настоящее время данного населенного пункта не существует. Следом за Кутиковой была деревня Максимова, основанная в 1695 году. Располагалась она в 4 км от села Бату-

ринского на правом и левом берегу Солодянки, но плотность застройки к XIX веку была выше на правобережье [7]. Но в мае 1909 года по неизвестным причинам деревня Максимова была переименована в Камчатку, новое название отображало ее местоположение, так как она была завершающей деревней Батуринской волости в восточном направлении (местные жители говорили: «далеко как до Камчатки»). В настоящее время деревня на грани исчезновения там проживает 50 человек.

Далее к северо-востоку вдоль Солодянки располагались совсем небольшие деревни, принадлежавшие Макаровской волости Шадринского уезда. Деревня Бобильская располагалась только на правобережье в 7 км к северо-западу от села Батурино. Она состояла из одной главной улицы, идущей вдоль реки, и ещё одной небольшой параллельной улицы. Деревня Шарабаева находилась на правом берегу Солодянки в 8 км к северо-западу от села Батурино, она состояла из двух улиц, идущих параллельно реке. Деревня Симакова находилась в 9 км к северо-западу от села Батурино, располагалась на правом и левом берегу Солодянки. Она состояла из двух улиц, идущих параллельно реке, которые пересекались переулками. Наиболее заселенным был левый берег, так как здесь находились дополнительные источники воды – четыре озера. К концу XIX века в деревне Симаковой была построена своя часовня. Деревня Шешенина располагалась на обоих берегах Солодянки: по две улицы на каждом, пересеченные переулками. Берега связывали два моста. В центре деревни имелась часовня. В настоящее время из этих деревень сохранилась только Симакова, но в ней проживает только 7 человек.

К югу от села Батуриного шла дорога на деревню Колесниково, Боровую. Эти населенные пункты возникли вокруг озер: озера Дворянского и озера Борового. К северу от озера Борового в 8 км от Батуриного располагалась деревня Боровая, местные жители называли ее Боровушка. Происхождение ее названия связано с произраставшими неподалеку сосновыми борами. Деревня Колесникова образовалась на восточном берегу озера Дворянского в 12 км от Батуриного. Дома здесь располагались таким образом, что к реке выходили огороды, вход во двор был с противоположной стороны. В настоящее время эти поселения малочисленны: в Чистополье проживает 5 человек, в Колесниково – около 50.

За период с XVII по XIX росли не только размеры села Батуриного, увеличивалась и численность населения. В селе Батурином проживали в основном крестьяне, небольшой процент составляли священнослужители и их семьи, мелкие чиновники. Если рассматривать состав населения по полу, то необходимо отметить, что на 1710 год мужчин в деревне было больше, в дальнейшем наблюдался численный перевес женщин. По переписи

1710 г во всей Барневской слободе насчитывалось 320 дворов, в которых проживало 2227 человек, а еще 26 дворов бобыльских (бобыль – крестьянин, не имеющий земельного надела, не несущий государственных повинностей) с населением в 134 человека. В деревне Батуриной на тот момент было 27 дворов с населением 133 человека. Крупной также считалась деревня Кабанская, в которой было 26 дворов и проживало 118 человек [3, С. 1]. К 1719 году в Батуриной число дворов сократилось с 27 до 23, а вот в деревне Кабанской увеличилось с 26 дворов до 47 [1, С. 1]. К 1800 году население в селе Батуринском возросло почти в 4 раза: в 62 дворах проживало 508 человек. Рост населения обуславливался высоким естественным приростом населения, в каждой семье в среднем было 4-5 детей. В 1858 году в деревне Бобыльской числилось

33 двора, в деревне Шарабаева – 16 дворов, в деревне Симаковой – 41 двор, в деревне Шешенина 44 двора, село Батуринское выделялось среди них, так как к 1834 году количество дворов в нем увеличилось до 101, а численность населения составила 743 человека. Кроме села Батуринского крупным было село Кабанье, в котором в 1858 году было 158 дворов.

Около села Батуринского было достаточно много населенных пунктов, все они были построены рядом с какими-либо водоемами. Большинство из них активно расширялись в XVII-XIX веках, в них наблюдался рост населения, интенсивно развивалось село Батурино. Именно село Батурино всегда занимало лидирующие позиции и по размерам села, и по численности населения, и по масштабам хозяйственной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Варлаков, П.В. Ревизия податного населения 1719 года, Барневская слобода / П. В. Варлаков. – Текст: электронный // Зауральская генеалогия. – 2008. – URL: http://www.kurgangen.ru/Istochniki/1719_Krutiha/Barnevskaya_1719/ (дата обращения: 08.01.2021).
2. Ведомости недвижимых имуществ для обложения земским сбором 1887 год // Государственный архив в г. Шадринске (ГАШ). – Ф. И – 492. – Оп. 1. – Д. 258.
3. Волков, В.Г. Перепись 1710 года (Парфентьевская), Барневская слобода / В.Г. Волков, Ю.В. Коновалов, В.А. Могильников. – Текст: электронный // Зауральская генеалогия. – 2008. – URL: http://www.kurgangen.ru/Istochniki/1719_Krutiha/Barnevskaya_1719/ (дата обращения: 08.01.2021)
4. Пашков, А.А. России верные сыны / А.А. Пашков. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2017. – 172 с. – Текст : непосредственный.
5. Пашков, А.А. Батурино - Батуринское. Священнический род Капустиных / А.А. Пашков. – Шадринск : Исеть, 2004. – 464 с. – Текст : непосредственный.
6. План дачи села Батуринского с селениями и деревнями // ГАШ. – Ф. Р-1076. – Оп. 1. – Д. 73. – Л. 4.
7. План земель Батуринской волости // ГАШ. – Ф. Р-1076. – Оп. 1. – Д. 67. – Л. 9.
8. План крестьянских земель Батуринской волости // ГАШ. – Ф. Р-1076. – Оп. 1. – Д. 68. – Л. 17.
9. Сведения волостных правлений о занятости крестьян огородничеством, садоводством, лесоводством, скотоводством и т. д. за 1872 год // ГАШ. – Ф. И – 492. – Оп. 1. – Д. 23.
10. Сведения о кустарных промыслах и ремеслах на 1899 год // ГАШ. – Ф. И – 492. – Оп. 1. – Д. 323.
11. Сведения по волостям уезда о кустарно-промысловых заведениях и о промыслах ручного труда // ГАШ. – Ф. И – 492. – Оп. 1. – Д. 24.

REFERENCES

1. Varlakov P.V. Revizija podatnogogo naselenija 1719 goda, Barnevskaja sloboda [Elektronnyi resurs] [Revision of the taxable population in 1719, Barnevskaya Sloboda]. *Zaural'skaja genealogija* [Trans-Ural genealogy], 2008. URL: http://www.kurgangen.ru/Istochniki/1719_Krutiha/Barnevskaya_1719/ (Accessed 08.01.2021).
2. Vedomosti nedvizhimykh imushhestv dlja oblozhenija zemskim sborom 1887 god [Sheets of real estate for imposing zemstvo tax in 1887]. *Gosudastvennyj arhiv v g. Shadrinske (GASH)* [State Archives in Shadrinsk (SASH)]. F. I. 492. Op. 1. D. 258.
3. Volkov V.G., Konovalov Ju.V., Mogil'nikov V.A. Perepis' 1710 goda (Parfent'evskaja), Barnevskaja sloboda [Elektronnyi resurs] [Census of 1710 (Parfentievskaya), Barnevskaya Sloboda]. *Zaural'skaja genealogija* [Trans-Ural genealogy], 2008. URL: http://www.kurgangen.ru/Istochniki/1719_Krutiha/Barnevskaya_1719/ (Accessed 08.01.2021)
4. Pashkov A.A. Rossii vernye syny [Honest sons of Russia]. Shadrinsk: Shadrinskij Dom Pechati, 2017. 172 p.
5. Pashkov A.A. Baturino - Baturinskoe. Svjashhennicheskij rod Kapustinyh [Baturino - Baturinskoe. Priestly family of the Kapustins]. Shadrinsk: Iset', 2004. 464 p.
6. Plan dachi sela Baturinskogo s selenijami i derevnjami [The plan of giving the village of Baturinskoye with villages]. *GASH* [SASH]. F. R-1076. Op. 1. D. 73. L. 4.
7. Plan zemel' Baturinskoy volosti [Land plan of Baturinskaya volost]. *GASH* [SASH]. F. R-1076. Op. 1. D. 67. L. 9.
8. Plan krest'janskih zemel' Baturinskoy volosti [Plan of peasant lands of Baturyn volost]. *GASH* [SASH]. F. R-1076. Op. 1. D. 68. L. 17.

9. Svedenija volostnyh pravlenij o zanjatosti krest'jan ogorodnichestvom, sadovodstvom, lesovodstvom, skotovodstvom i t. d. za 1872 god [Information of volost boards on the employment of peasants in truck farming, horticulture, forestry, cattle breeding, etc. for 1872]. *GASH* [*SASH*]. F. I. 492. Op. 1. D. 23.

10. Svedenija o kustarnyh promyslah i remeslah na 1899 god [Information about handicrafts and crafts for 1899]. *GASH* [*SASH*]. F. I. 492. Op. 1. D. 323.

11. Svedenija po volostjam uezda o kustarno-promyslovyh zavedenijah i o promyslah ruchnogo truda [Information on the volosts of the county about handicraft establishments and about handicrafts]. *GASH* [*SASH*]. F. I. 492. Op. 1. D. 24.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.В. Подкoryтова, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории и права, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: gusewasw@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4537-7333.

А.Н. Суханова, студентка 227 группы Гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: suhanovaanastasya@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9516-016X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.V. Podkorytova, Ph. D. in Historical Sciences, Senior Lecturer of the Department of History and Law, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: gusewasw@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4537-7333.

A.N. Sukhanova, student of the Humanities Institute, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: suhanovaanastasya@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9516-016X.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Информация для авторов

Редакция журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

- Педагогические науки.
- Психологические науки.
- Филологические науки.
- История и археология.

Материалы для публикации принимаются редакцией через электронную систему журнала <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal> или на адрес электронной почты vestnik@shgpi.edu.ru.

Все статьи, соответствующие тематике журнала, проходят обязательное рецензирование с целью их экспертной оценки. Все присылаемые материалы проверяются через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 70% статья направляется автору на доработку с соответствующим обоснованием. Окончательное решение о публикации принимает Редакционно-издательский совет ФГБОУ ВО «ШГПУ».

С требованиями к оформлению статьи представляемой к печати в журнале можно ознакомиться **на сайте журнала <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>**

Справки

По размещению материалов: e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

По оформлению материалов: e-mail: biblishgpi@mail.ru

Information for authors

Editorial board of “Journal of Shadrinsk state pedagogical university” accepts article for consideration which meet the requirements of the journal in the field of:

- Pedagogical sciences
- Psychological sciences
- Philological sciences
- National history

Manuscripts submit through the electronic system of the journal <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal> and e-mail vestnik@shgpi.edu.ru.

The manuscripts corresponding to the fields of the journal must be peer reviewed. All the manuscripts are checked in the system for detecting text reuse “Antiplagiat”. The originality of the text mustn't be below 70% in the other case the article is sent to the author for the correction. The decision for publishing is made by Editorial publishing council of Shadrinsk state pedagogical university.

The requirements for the article template is on the journal's web-site **<http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>**

Information

For the placement of materials: e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

For registration of materials: e-mail: biblishgpi@mail.ru

**ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**
Выпуск 1 (49), 2021

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76229 от 12.07.2019 г Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Учредитель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Издатель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Подписано в печать 26.03.2021. Дата выхода в свет 09.04.2021. Формат 60×84 1/8.
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.
Уч.-изд.л. 16,47. Усл.-печ.л.19,25. Тираж 100 экз. Заказ № 3132

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 1 (49), 2021

Certificate of registration of PI No. ФС 77-76229 dated July 12, 2019 of the Federal Service for Supervision of Communication, Information Technology and Mass Media.

Founder – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

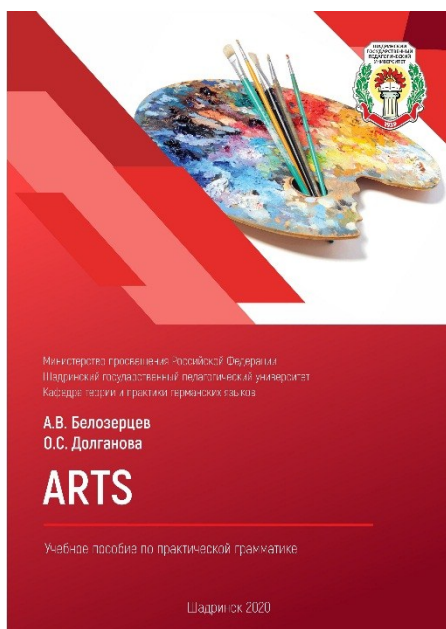
Publisher – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Signed in the press on 26.03.2021. Date of publication 09.04.2021. Format 60 × 84 ¹/₈.
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.
Ed.-pub. Sheets 16,47. Con-prin sheets 19,25. Circulation 100 copies. Order No. 3132

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

Уважаемые, коллеги!

Вы можете приобрести учебные и научные издания нашего университета.
По вопросам приобретения обращаться по электронной почте kmb.shgpu@mail.ru



Автор: Белозерцев А.В.

Название: Arts = Искусство

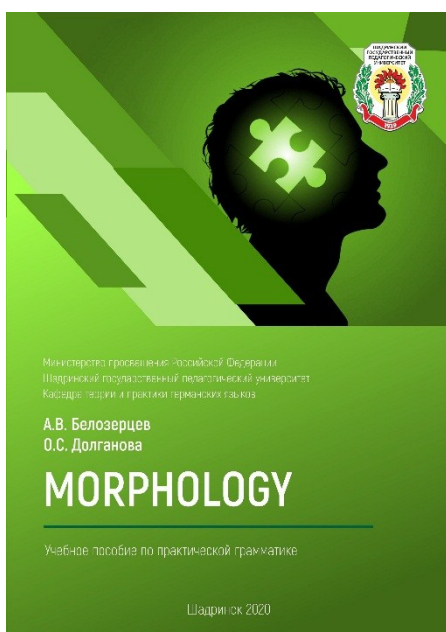
Тип издания: учебное пособие

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2020

Количество страниц: 118

Учебное пособие предназначено для аудиторной и самостоятельной работы студентов 4 курса гуманитарного факультета по дисциплине «Практический курс первого иностранного языка» (английский), обучающихся по образовательной программе «Иностранный язык», «Иностранный язык» по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Пособие состоит из четырех разделов, включающих учебный материал и задания, направленные на совершенствование лексических навыков, умений говорения, чтения и аудирования; списка использованной литературы.



Автор: Белозерцев А.В.

Название: Морфология = Morphology

Тип издания: учебное пособие по практической грамматике

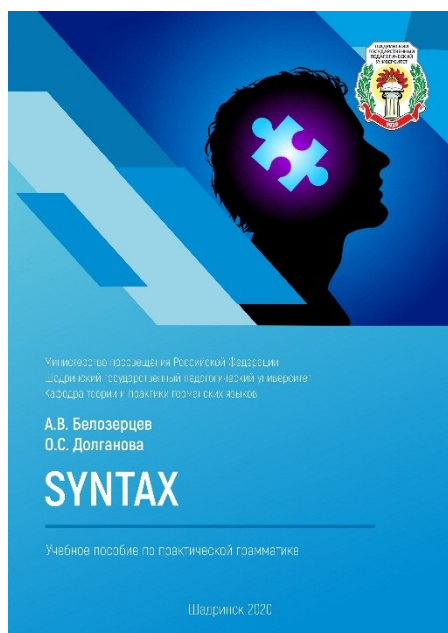
Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2020

Количество страниц: 70

ISBN 978-5-87818-585-1

Учебное пособие предназначено для аудиторной и самостоятельной работы студентов гуманитарного факультета по дисциплине «Практическая грамматика первого иностранного языка» (английский), обучающихся по образовательной программе «Иностранный язык», «Иностранный язык» по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Пособие состоит из четырех разделов, включающих задания, направленные на систематизацию знаний и совершенствование грамматических навыков.



Автор: Белозерцев А.В.

Название: Syntax = Синтаксис

Тип издания: учебное пособие по практической грамматике

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2020

Количество страниц: 61

ISBN 978-5-87818-586-8

Учебное пособие предназначено для аудиторной и самостоятельной работы студентов гуманитарного факультета по дисциплине «Практическая грамматика первого иностранного языка» (английский), обучающихся по образовательной программе «Иностранный язык», «Иностранный язык» по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Пособие состоит из пяти разделов, включающих задания, направленные на систематизацию знаний и совершенствование грамматических навыков.



Автор: Турбина Е.П.

Название: Английский язык

Тип издания: учебное пособие для студентов 1 курса неязыковых факультетов

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2020

Количество страниц: 153

ISBN 978-5-87818-594-3

Учебное пособие предназначено для студентов первого курса неязыковых факультетов педагогического института для изучения английского языка как общеобразовательного предмета. Целью пособия является развитие навыков устной и письменной речи. Пособие состоит из трёх разделов (тематического блока, грамматического справочника и упражнений для закрепления грамматического материала).

Учебное пособие может быть использовано для студентов, школьников и широкого круга лиц, изучающих английский язык в группах и самостоятельно.

ISSN 2542-0291



ШАДРИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Твой выбор
#ШГПУ!**

8(35253) 6-45-19
www.shgpi.edu.ru

- ~ Гуманитарный институт
- ~ Институт психологии
и педагогики
- ~ Факультет информатики, математики
и естественных наук
- ~ Факультет физической культуры
- ~ Факультет технологии
и предпринимательства