



ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



1(53)
2022

Подписной индекс
в каталогах Почты России
ПМ652

ISSN 2542-0291

ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

Издается с декабря 2008 г.

Выходит 4 раза в год

Цена договорная

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный
педагогический университет»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

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

**АДРЕС УЧРЕДИТЕЛЯ И
РЕДАКЦИИ:**

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

КОНТАКТЫ РЕДАКЦИИ:

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

**ОФИЦИАЛЬНЫЙ САЙТ
ЖУРНАЛА:**

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

**РЕГИСТРАЦИЯ В
НАУКОМЕТРИЧЕСКОЙ
БАЗЕ РИНЦ:**

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

**ЖУРНАЛ
ЗАРЕГИСТРИРОВАН:**

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

© ШГПУ, 2022, № 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);

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

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

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

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

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

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

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

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

Л.П. Качалова, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО
«Шадринский государственный педагогический университет» (Шадринск,
Россия);

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

Д.В. Лазаренко, кандидат психологических наук, доцент филиала РГКП
«Академия государственного управления при Президенте Республики
Казахстан» по Северо-Казахстанской области (Петропавловск, Казахстан);

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

Л.И. Пономарева, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО
«Шадринский государственный педагогический университет» (Шадринск,
Россия);

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

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

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

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

1(53)
2022

Index in catalogues of
Russian Post
ИИМ652

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 III № ФС 77 – 76229 12.07.2019.

© ShSPU, 2022, №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);

K.D. Buzaubakova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, M. Kh. Dulaty Taraz Regional University (Taraz, Kazakhstan);

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

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

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

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

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

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

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

L.P. Kachalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

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

D.V. Lazarenko, Ph. D. in Psychology, Associate Professor of the Branch of Academy of Public Administration under the President of Kazakhstan (Petropavlovsk, Kazakhstan);

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

L.I. Ponomareva Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

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

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

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

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

Редакционно-издательский совет

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

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

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

С.В. Истомина, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

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

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

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

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

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

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

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

Специальный редактор - *М.В. Вахрамеева*

Перевод – *Е.П. Турбина*

Editorial-Publishing Council

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

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

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

S.V. Istomina, Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia).

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

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

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

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

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

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

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

Special Editor – *M.V. Vahrameeva*

Translation - *E.P. Turbina*

Перепечатка материалов возможна только с письменного разрешения редакции журнала.

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Содержание

ПЕДАГОГИКА	8
Авраменко В.В. Использование песенного материала в обучении грамматике немецкого языка	8
Булдакова Н.Б. Опыт организации практических работ по биологии у студентов средне специальных учебных заведений, изучающих профессию «Парикмахер»	10
Гребнева Д.М., Куимов А.С. Педагогические условия развития инженерного мышления школьников на примере обучения робототехнике	15
Дежнев В.Н., Суханова А.Н. Влияние изучения курса «История религии» на отношение студентов к религии и атеизму.....	18
Елизова Е.И., Кашкимбекова Ж.Т. Особенности обучения русскому языку учащихся казахских школ в условиях многоязычия	22
Жданова Н.М., Манакова А.В. Формирование коммуникативных умений младших школьников, с учетом различных видов темперамента	27
Камышева Е.Ю. Педагогические условия реализации интерактивности в цифровой среде вуза	30
Левченко Е.В., Толстикова О.Н. Анимационные фильмы, как средство формирования связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	36
Макарова Е.А. Межкультурный дискурс как предпосылка формирования языковой личности.....	39
Митяева М.С., Старцева М.А. Формирование «мягких навыков» (soft skills) на уроках технологии в 5 классе основной общеобразовательной школы	43
Нужнова Н.М., Аджаканова А.В. Формирование ценностного отношения к образу матери у младших школьников	48
Оларь Ю.В., Ахметгалиева Р.Р. Использование приемов театральной технологии в обучении иностранным языкам	55
Пушкарева М.П., Нурбаева Г.А. Использование средств аутентичной графической и иллюстративной наглядности на старшей ступени обучения	59
Семенова И.Н., Хлебов А.А. Приемы обучения выполнению действий с целыми числами учащихся с нарушениями слуха или (и) зрения	63
Соловьева О.В., Вахрушева Л.Н. Развитие словообразовательных умений у детей 6–7 лет в процессе дидактической игры	69
Сорокина Е.А. Применение интерактивных технологий на уроках иностранного языка	74
Староверова И.Е., Крежевских О.В. Выявление сформированности экологических представлений у детей подготовительной группы	78
ПСИХОЛОГИЯ	86
Антонова А.И. Исследование уровня самооценки студентов энергетического колледжа.....	86
Ланцевская Н.Ю. Приемы саморегуляции эмоционального состояния как важный ресурс психологического здоровья личности	91

CONTENT

ФИЛОЛОГИЯ.....	95
Алиева Т.Е., Каширина Т.В. Характерологическая функция хронотопа в рассказе А.П.Чехова «Ионыч»	95
Камышева О.С. Роль музыкальных метафор в рождественской повести Ч. Диккенса «Сверчок за очагом»	98
Колыханова Е.Г. Особенности употребления этикетных формул приветствия в эпистолярном наследии И.С. Тургенева	101
Ланцевская Н.Ю. Семиотический анализ как методологический прием изучения литературы.....	105
Шалабодова В.И., Камышева О.С. Прецедентные имена со сферой-источником «кино» в креолизованных текстах англоязычной рекламы	107
Яковлева Л.Н., Камышева О.С. Сложности перевода реалий профессий и должностей в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» на английский язык.....	115
ИСТОРИЯ.....	118
Фанталов А.Н., Малязина М.А. Особенности формирования европейской блоковой политики в период второй половины XIX - начала XX веков.....	118
Информация для авторов	124

Content

PEDAGOGY	8
Avramenko V.V. The using of song material in teaching German grammar	8
Buldakova N.B. Experience in organizing practical work in biology for students of secondary specialized educational institutions studying the profession of “Hairdresser”	10
Grebneva D.M., Kuimov A.S. Pedagogical conditions for the development of engineering thinking of schoolchildren on the example of teaching robotics.....	15
Dezhnev V.N., Sukhanova A.N. The influence of studying the course “History of Religion” on the students’ attitude to religion and atheism	18
Elizova E.I., Kashkimbekova Zh.T. Features of teaching Russian to students of Kazakh schools under conditions of multilingualism	22
Zhdanova N.M., Manakova A.V. The formation of younger schoolchildren communication skills with different types of temperament	27
Kamysheva E.Yu. The pedagogical conditions for implementing interactivity in the digital learning environment of higher education	30
Levchenko E.V., Tolstikova O.N. Animated cartoons as a means of forming coherent utterances in preschoolers with general speech underdevelopment.....	36
Makarova E.A. Intercultural discourse as a prerequisite for the formation of a linguistic personality	39
Mityaeva M.S., Starceva M.A. Formation of “soft skills” at technology lessons in the 5 th grade of a secondary school	43
Nuzhnova N.M., Adjakavova A.V. Formation of a value attitude towards the image of the mother in younger schoolchildren.....	48
Olar Yu.V., Akhmetgalieva R.R. The use of theatrical technology in teaching foreign languages.....	55
Pushkaryova M.P., Nurbaeva G.A. The use of authentic graphic and illustrative visualization tools at the senior level of education	59
Semenova I.N., Khlebov A.A. Learning techniques to performing mathematics actions on integers of students with hearing and/or vision disabilities	63
Solovyova O.V., Vakhrusheva L.N. The word-formation skills development in 6-7 aged children in the process of didactic play	69
Sorokina E.A. Application of interactive technologies in foreign language lessons... 74	
Staroverova I.E., Krezhevskikh O.V. Identification of the formation of ecological ideas in preparatory group children.....	78
PSYCHOLOGY.....	86
Antonova A.I. Study of the level of self-esteem of energy college students	86
Lantsevskaya N.Yu. Self-regulation techniques of emotional state as an important resource of individual psychological health.....	91

CONTENT

PHILOLOGY.....	95
Aliyeva T.E., Kashirina T.V. The characterological function of the chronotope in A.P. Chekhov's story "Ionich"	95
Kamysheva O.S. The Role of Musical Metaphors in Ch. Dickens' Christmas Story "The Cricket on the Hearth".....	98
Kolyhanova E.G. Features of etiquette greeting formulas' use in the epistolary heritage of I.S. Turgenev.....	101
Lantsevskaya N.Yu. Semiotic analysis' as a methodological technique for studying literature	105
Shalabodova V.I., Kamysheva O.S. Precedent names with the sphere-source "cinema" in creolized texts of English advertising	107
Yakovleva L.N., Kamysheva O.S. Difficulties in Translating the Realities of Professions and Positions in F.M. Dostoevsky's "Crime and Punishment" in English	115
HISTORY.....	118
Fantalov A.N., Malyazina M.A. Features of the formation of the European bloc policy in the period of the second half of the XIX - early XX centuries	118
Information for authors	124

Виктор Васильевич Авраменко
г. Брест, Беларусь

Использование песенного материала в обучении грамматике немецкого языка

В статье описывается методика использования немецкоязычных песен в обучении грамматике немецкого языка, с помощью которой достигается лучшая активизация и усвоение грамматических структур. Методика работы с обучающими песнями предусматривает следующие этапы: ознакомление с грамматическим материалом, используемым в тексте; объяснение грамматического материала; закрепление введённого материала; применение усвоенного грамматического материала; контроль уровня владения грамматическим материалом.

В качестве примера приведены лишь некоторые виды заданий, которые можно применить в работе с немецкоязычным песенным материалом. Выбор их будет зависеть от того, какое именно грамматическое явление необходимо изучить на занятии. Также немаловажными условиями являются функциональность заданий и их эффективность.

Ключевые слова: песенный материал, обучение, грамматика, немецкий язык, этапы.

Victor Vasilyevich Avramenko
Brest, Belarus

The using of song material in teaching German grammar

The article describes the method of using German-language songs in teaching German grammar. Songs help to achieve the best activation and assimilation of grammatical structures. The method of working with training songs includes the following stages: familiarization with the grammatical material; consolidation of the introduced material; the use of learned grammatical material; control of mastery of grammatical material. As an example, only some types of tasks that can be applied in working with German-language song material are given. The choice of them will depend on what kind of grammatical phenomenon needs to be studied in the classroom. Also important conditions are the functionality of the tasks and their effectiveness.

Keywords: song material, training, grammar, German language, stages.

С помощью немецких песен можно формировать фонетические и лексические навыки обучающихся. При этом не менее важным в овладении иностранным языком является грамматический уровень, под которым «понимаются синтаксические закономерности организации текстов из слов, синтагм и предложений, а также правила слово- и формообразования» [1, С. 305].

Актуальность данного исследования обусловлена важностью формирования грамматических навыков обучающихся на протяжении всего обучения иностранным языкам. **Целью** статьи является обобщение результатов анализа учебников и учебных пособий по грамматике и описание наиболее эффективных методов и приемов организации работы по изучению грамматического строя немецкого языка. Работая над темой статьи, нами были использованы **следующие методы:** анализ методической литературы по проблеме исследования, учебных программ и основных учебников по английскому и немецкому языкам; изучение опыта работы коллег; сопоставительный.

На материале немецкоязычных песен обучающийся может научиться образовывать грамматические формы в соответствии с содержанием высказывания, объяснять грамматические ошибки, также различать сходные по форме грамматические структуры, «прогнозировать грамматическую

форму слова или фрагмента текста и устанавливать логические, временные, причинно-следственные, сочинительные, подчинительные отношения и связи между частями предложения» [3, С. 92].

Одним из методических преимуществ данного обучения является лучшая активизация и усвоение грамматических структур, что достигается с помощью, так называемых, обучающих песен. Методика использования песен в обучении немецкому языку предусматривает следующие этапы работы:

- ознакомление с грамматическим материалом, используемым в тексте;
- объяснение грамматического материала;
- закрепление введённого материала;
- применение усвоенного грамматического материала;
- контроль уровня владения грамматическим материалом.

На этапе ознакомления обучающимся предлагается прослушать песню, изучить её текст. Преподаватель указывает на новый грамматический материал, демонстрирует его в изолированном виде, также в контексте предложений и ситуации общения. В качестве цели данного этапа выступает демонстрация формальных признаков грамматического материала, его семантических особенностей и того, как его можно использовать в речи. Чтобы

облегчить обучающимся понимание и усвоение нового материала, преподаватель может воспользоваться уже знакомым им материалом, или же схожими грамматическими явлениями в родном языке обучающихся, так как адекватное понимание не всегда возможно через объяснение на изучаемом языке. Так преподаватель может вычлени из текста песни предложение, в котором есть необходимый грамматический материал, предоставить его русскую версию и объяснить обучающимся его суть, используя в качестве помощи материал на родном языке. В завершении этапа происходит формулировка обобщающего правила, что содержит перечень всех разграниченных признаков грамматического явления. Далее с помощью специальных тренировочных упражнений достигается уровень сформированности грамматического навыка, который в процессе своего становления проходит следующие стадии [2; 3, С. 112].

Стадия *имитации* подразумевает воспроизведение образца грамматического явления, что способствует сохранению его в кратковременной, а после в долговременной памяти. Происходит укрепление осознания функциональной стороны избранной модели и запоминание формальной её стороны. Здесь, при обучении немецкому языку с помощью песен, преподаватель может предложить обучающимся выучить куплет, в котором размещено грамматическое явление, наизусть и пропеть его.

Подстановка характеризуется формированием обобщённого образа модели и увеличением способности к тому, чтобы замещать отдельные части модели схожими по форме и значению. На данной стадии происходит укрепление связи слуховых и речедвигательных образов. На стадии *трансформации* происходит совершенствование операции оформления высказывания. В качестве задания можно предложить обучающимся заменить действительный залог предложения страдательным, или утверждение отрицанием. Что касается стадии *репродукции*, то здесь речь идёт о самостоятельном, без использования различных опор, но направляемом преподавателем или же инструкцией в учебнике применении усвоенной модели. «Завершаются становление ассоциативной связи между формальной и функциональной сторонами модели, формирование операции вызова модели» [3, С. 113]. Используя на данной стадии иноязычную песню в качестве учебного материала, можно предложить обучающимся пересказать её текст, при этом употребить данное грамматическое явление.

Для примера возьмём первый куплет уже рассматриваемой нами песни „Was wär ich ohne dich“:

*Ich weiß nicht,
Ob unsere Liebe ewig hält,
Doch so lange Schnee vom Himmel fällt,
Bin ich an deiner Seite.
Ich weiß nicht,
Wohin der Sturm uns weht,
Doch solange die Welt nicht untergeht,
bin ich an deiner Seite.*

Его можно использовать при обучении порядку слов в придаточных предложениях. Так, например, с помощью первых строк можно продемонстрировать правило написания предложений с союзом „ob“. В качестве задания можно предложить обучающимся составить свои фразы на основе представленного шаблона: „Ich weiß nicht, ob...“.

Наиболее часто встречаемыми как в устной, так и в письменной речи ошибками студентов является нарушение порядка слов даже в простом предложении, не говоря уже о сложном. Хотя синтаксис на факультете иностранных языков изучается на протяжении пяти семестров. Особенно тяжело дается корректное построение предложений при изучении немецкого языка как второго иностранного. Влияние английского, как первого иностранного языка, преодолевается с трудом. Например, в предложениях *Vor zwei Jahren ging Stephan in die Sprachschule in Deutschland* и *Manchmal werden die Menschen von Tieren angegriffen* весьма вероятны ошибки в нарушении структуры немецких предложений. **Vor zwei Jahren Stephan ging in die Sprachschule in Deutschland* (спрягаемый глагол *ging* стоит на третьем месте) и **Manchmal werden angegriffen die Menschen von Tieren* (причастие 2 стоит сразу же после вспомогательного глагола.). Сравните с английскими соответствующими предложениями: **Two years ago Stephen** went to a language school in Germany и **Sometimes people are attacked** by animals.

Структура английских предложений ошибочно переносится на структуру неправильных немецких предложений, обозначенных звездочкой. Устранение ошибок такого рода могло бы осуществляться успешнее с помощью тренировочных упражнений, демонстрирующих различия немецкого и английского языков, принадлежащих к языкам одной германской группы, имеющих все же существенные различия. В учебных пособиях и УМК упражнения такого рода пока что не встречаются, как и песенный материал.

Этап применения учебного материала характеризуется обеспечением возможности приёма перевода грамматического навыка в умения, а также участия в речевой деятельности при соблюдении грамматической правильности высказывания. В качестве задания преподаватель может предложить обучающимся ответить на вопросы по немецкоязычному песенному материалу, используя пройденные грамматические структуры. Целью этапа контроля, является определение сформированности грамматических навыков и способности обучающихся применять грамматические средства в устной и письменной речи. Для достижения данной цели в работе с песней на уроке немецкого языка преподаватель может использовать задание по заполнению пропусков в тексте или предложить обучающимся выбрать из данных словосочетаний такие, с помощью которых можно продолжить строки из песни.

Здесь приведены в качестве примера лишь некоторые виды заданий, которые можно применить в работе с немецкоязычным песенным материалом. Выбор их будет в большой степени зависеть от того, какое именно грамматическое явление необходимо изучить на уроке. Также немаловажными

условиями являются функциональность заданий и их эффективность. Необходимо, чтобы впоследствии обучающимся было легко распознавать и различать грамматические явления в тексте, будь то песня или обычный рассказ, и применять их в различных ситуациях межкультурного общения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. 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. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 336 с. – Текст : несосредственный.
2. Пассов, Е.И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея : учеб.-метод. пособие для учителей общеобразоват. шк. / Е.И. Пассов. – Москва : Глосса-Пресс, 2006. – 236 с. – Текст : несосредственный.
3. Щукин, А.Н. Методика обучению речевому общению на иностранном языке : учеб. пособие для преподавателей и студентов яз. вузов / А.Н. Щукин. – Москва : Икар, 2017. – 454 с. – Текст : несосредственный.

REFERENCES

1. 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, 2008. 336 p.
2. Passov E.I. Sorok let spustja, ili Sto i odna metodicheskaja ideja: ucheb.-metod. posobie dlja uchitelej obshheobrazov. shk. [Forty years later, or One hundred and one methodological idea]. Moscow: Glossa-Press, 2006. 236 p.
3. Shhukin A.N. Metodika obucheniju rechevomu obshheniju na inostrannom jazyke: ucheb. posobie dlja prepodavatelej i studentov jaz. vuzov [Methodology for teaching speech communication in a foreign language]. Moscow: Ikar, 2017. 454 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.В. Авраменко, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии и лингводидактики, УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», г. Брест, Беларусь, e-mail: avramenko-viktor@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6547-7892.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.V. Avramenko, Ph. D. in Philology, Associated Professor, Department of German Philology and Linguadidactics, Brest State A.S. Pushkin University, Brest, Belarus, e-mail: avramenko-viktor@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6547-7892.

УДК 377.1

DOI: 10.52772/25420291_2022_1_10

Надежда Борисовна Булдакова
г. Шадринск

Опыт организации практических работ по биологии у студентов средне специальных учебных заведений, изучающих профессию «Парикмахер»

Статья посвящена проблемам преподавания биологии в средне специальных учебных заведениях. Основное внимание уделяется формированию практических и профессиональных навыков студентов. В материале описывается методический подход к организации и проведению практических работ по биологии у студентов, осваивающих профессию парикмахера. Автор обращает внимание на особенности формирования познавательного интереса к биологической дисциплине у студентов средне специальных учебных заведений; рассматривает основные методы и приёмы формирования знаний и умений на практических занятиях по биологии. Особый акцент делается на установление связи биологических знаний с профессиональной деятельностью парикмахера. Автором приводятся примеры заданий для студентов по отдельным темам курса биологии, учитывающие специфику их будущей профессии. Рассматривается значение и необходимость использования активных методов обучения на практических занятиях по биологии. Приводятся примеры проектов по биологии практической направленности. Автором были выполнены наблюдения в процессе педагогической деятельности на базе Шадринского политехнического колледжа и анализ методической и научной литературы, на основе которых строятся все умозаключения данной работы.

Ключевые слова: биология, особенности преподавания, учебный процесс, биологические задания, профессия, парикмахер, практическая работа.

Nadezhda Borisovna Buldakova
Shadrinsk

Experience in organizing practical work in biology for students of secondary specialized educational institutions studying the profession of “Hairdresser”

The article is devoted to the problems of teaching biology in secondary specialized educational institutions. The main attention is paid to the formation of practical and professional skills of students. The material describes a methodical approach to organizing and conducting practical work in biology for students mastering the profession of a hairdresser. The author draws

attention to the peculiarities of the formation of cognitive interest in the biological discipline among students of secondary specialized educational institutions; considers the main methods and techniques for the formation of knowledge and skills in practical classes in biology. Particular emphasis is placed on establishing a connection between biological knowledge and the professional activity of a hairdresser. The author gives examples of assignments for students on certain topics of the biology course taking into account the specifics of their future profession. The importance and the necessity of using active teaching methods in practical classes in biology is considered. Examples of practical biology projects are given. The author made observations in the process of pedagogical activity on the basis of Shadrinsk Polytechnic College and an analysis of the methodological and scientific literature, on the basis of which all the conclusions of this work are built.

Keywords: biology, teaching features, educational process, biological tasks, profession, hairdresser, practical work.

В процессе преподавания дисциплин общеразовательного цикла в средне специальных учебных заведениях преподаватель обычно сталкивается с проблемой нежелания добросовестного изучения их студентами. У студентов отсутствует мотивация изучения материала, не связанного с их профессиональной деятельностью, познавательный интерес снижен. Однако, изучение биологии необходимо для формирования у студентов понимания окружающей действительности и современного мировоззрения.

Программа дисциплины «Биология», разработанная для студентов колледжей, предусматривает большой объём практических работ. В целях повышения заинтересованности обучающихся в изучении дисциплины, необходимо структуру практической работы выстраивать таким образом, чтобы она включала материалы и задания, связанные с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. Опыт педагогической деятельности автора показывает, что такой подход в обучении способствует активизации познавательного интереса обучающихся, расширению их кругозора и повышению профессиональной грамотности. Всё вышеизложенное определяет актуальность нашей работы.

Разработанный нами ряд практических работ по биологии для студентов средне специальных учебных заведений, изучающих профессию «Парикмахер», имеет практическую направленность и может быть использован в учебно-воспитательном процессе по биологии, что определяет практическую значимость данного исследования.

Целью нашего исследования является определение методических особенностей организации и проведения практических занятий по биологии, способствующих формированию профессиональных навыков и расширению кругозора у студентов средне специальных учебных заведений, обучающихся профессии «Парикмахер».

Нами был проанализирован ряд научных и методических работ педагогов, посвящённых методике преподавания биологии в средне специальных учебных заведениях. Большинство авторов являются сторонниками включения элементов профессиональных знаний в учебно-воспитательный процесс по биологии, чтобы повысить интерес студентов к этой науке, а также сформировать профессиональные знания более высокого уровня. В работах И.В. Блажко детально анализируется методика преподавания биологии в условиях средне специальных учебных заведений. Автор обращает внимание

на большое значение для формирования профессиональных навыков студентов внедрения в процесс обучения биологической дисциплине знаний, связанных с осваиваемой студентами профессией [1]. У.В. Бородина рассматривает проблему внедрения в процесс обучения методов и приёмов, способствующих повышению качества обучения и лучшему усвоению студентами материала [2]. Н.И. Вензелева рассматривает методический подход к формированию у студентов универсальных учебных действий на практических работах по биологии [3]. Н.В. Гризодуб, Н.А. Чернышев дают рекомендации по грамотному подбору методов, форм и средств обучения биологии студентов технических колледжей [4].

На основе обобщения собственного опыта преподавания биологии в Шадринском индустриально-педагогическом колледже для студентов, обучающихся профессии «Парикмахер» и анализа методической и научной литературы по учебной дисциплине «Общая биология» мы выделили основные методические особенности организации и проведения практических работ в рамках этого учебного предмета:

- включение в план практической работы элементов профессиональных знаний и умений;
- использование в процессе практической работы активных методов обучения, способствующих развитию универсальных учебных действий;
- формирование у студентов базовых биологических знаний и представлений о факторах окружающей среды и их влиянии на организм человека. Данные знания являются важными для парикмахера, так как способствуют развитию понимания о воздействии различных химических веществ на волосяной покров человека и в целом на организм, что необходимо учитывать при оказании парикмахерских услуг.

В процессе преподавательской деятельности в колледже нами было отмечено, что соблюдение данных подходов в процессе организации практических работ по биологии повышает активность студентов на занятии и увеличивает эффективность обучения, способствуя лучшему усвоению теоретических знаний и формированию практических навыков. В процессе выполнения практических заданий студенту необходимо научиться применению полученных знаний для решения практических и учебно-исследовательских задач в измененной, нестандартной ситуации, сформировать умение систематизировать и обобщать полученные знания.

Нами разработан ряд практических работ по биологии для студентов колледжей, обучающихся профессии «Парикмахер». Тематика и содержание всех практических работ соответствуют государственному стандарту, но, кроме основного содержания включают ряд заданий, связанных с освоением знаний и умений, связанных с будущей профессией студентов. Приведём примеры учебных практических занятий, содержащих такие задания.

Учащиеся колледжа, осваивающие профессию «парикмахер», изучают другие дисциплины биологического цикла, такие как «Основы физиологии кожи и волос», «Основы анатомии и физиологии», «Микробиология», на которых им потребуются знания общей биологии. Таким образом, включение в практикум по общей биологии профессиональных знаний подготавливает базу для дальнейшего изучения специальных дисциплин биологического цикла.

В разделе «Биология как комплекс наук о живой природе» предусмотрены две практические работы, на которых мы впервые начинаем внедрять профессиональные знания в процесс обучения.

Практическая работа 1. Использование различных методов при изучении биологических объектов.

Цель работы: закрепить теоретические знания о биологических методах исследования и определить специфику исследования волос и кожных покровов.

Данная работа проводится после изучения теоретического блока, посвящённого изучению биологии как науки, связям её с другими науками, основным методам научного познания и ведущим биологическим гипотезам, и теориям. В целях закрепления знаний о методах биологических исследований студентам предлагается заполнить таблицу, в которой они должны указать название метода, его сущность и область применения. После выполнения основной части работы, студентам предлагаются задания, направленные на формирование и отработку профессиональных знаний и умений, необходимых парикмахеру. В работе парикмахера существует необходимость грамотно производить диагностику волос клиента в целях выбора подходящих процедур и косметических средств для волос данного человека. Для того чтобы справиться с этой проблемой мастеру необходимо хорошо знать строение волос, разбираться в степени повреждения волос, уметь анализировать полученную в результате осмотра информацию.

Студенты в рамках практической работы знакомятся с методикой исследования волосяного покрова и кожи: осмотр и пальпация кожи; микроскопия; аллергические пробы; визуальное исследование физиологических свойств кожи и волос; метод тестирования волос на эластичность и пористость. После изучения сущности методов и обсуждения их специфики, студентам необходимо выполнить практическое задание, для работы над которым они разбиваются на пары. Каждая пара получает инструктивную карточку, в которой отражена последовательность

работы и текстовый материал с описанием методов диагностики волосяного покрова, что делает работу обучающихся более продуктивной и способствует лучшему запоминанию особенностей каждого метода. Следуя инструкции, студенты каждой пары определяют друг у друга следующие физиологические характеристики волос: прочность, эластичность, однородность окрашивания, если волос окрашен, пористость волос, степень повреждения волос. Все полученные данные фиксируются в тетради. В завершение работы формулируется вывод об основных физиологических особенностях волосяного покрова осматриваемого.

Практическая работа 2. Техника микроскопирования.

Цель работы: отработка навыков работы с микроскопом и микропрепаратами.

В рамках данного практического занятия студенты осваивают технику работы с микроскопами, учатся изготавливать простейшие микропрепараты и анализировать готовые. В целях формирования практических умений и навыков студентам предлагается изготовить микропрепарат кожицы лука, рассмотреть его под микроскопом и зарисовывать. Затем изучается готовый микропрепарат животной клетки, выявляется сходство и отличия растительной и животной клеток. В процессе учебной деятельности студенты подводятся к пониманию того, что кожные покровы человека и волосы также состоят из клеток, соответственно на них могут оказывать влияние различные факторы окружающей среды, косметические средства, что необходимо учитывать в своей профессиональной деятельности. Затем студенты выполняют практическое задание: исследуют структуру волоса под микроскопом, зарисовывают увиденное. В заключение работы необходимо сформулировать вывод о том, что клетка является основой всего живого, она представляет собой сложную систему, на функционирование которой влияют многочисленные факторы среды обитания. В основе кожных покровов также лежат живые клетки. Волос через волосяную луковицу взаимодействует с организмом и, следовательно, находится в прямой зависимости от параметров его здоровья.

Следующим разделом общей биологии, согласно образовательной программе, является тема «Структурные и функциональные основы жизни». В рамках этого раздела также предусмотрен ряд практических работ, в содержание которых целесообразно включить элементы профессиональных знаний.

Практическая работа 3. Приготовление, рассмотрение и описание микропрепаратов клеток растений.

Цель работы: познакомить студентов с особенностями строения клетки растений.

Данное практическое занятие начинается с обсуждения техники приготовления микропрепаратов клеток растений, затем студенты получают задание приготовить, рассмотреть под микроскопом и зарисовать

совать микропрепараты кожицы лука, листа традесканции, листа элодеи канадской. Биологические особенности и свойства растений представляют большой интерес для мастера парикмахерского дела, так как они могут использоваться для лечения и профилактики заболеваний волосяного покрова.

В процессе занятия мы знакомим студентов с основными видами лекарственных растений нашего края и их свойствами, которые могут быть полезны в их будущей профессиональной деятельности. Информация такого рода значительно повышает познавательный интерес обучающихся и стимулирует учебную деятельность на занятии. Особое внимание обращается на то, что ряд растений может быть использован для окрашивания волос, что может быть полезно в парикмахерской практике для людей с

особо чувствительной кожей головы. Это такие растения как ромашка и ревеня. Многие растения обладают противовоспалительными свойствами, способствуют устранению шелушения кожи. Из этой группы растений для изучения отбираются наиболее распространённые в нашей местности: календула, крапива, полынь, чистотел, Melissa, яснотка, сосна, пижма, шалфей. Студенты получают для изучения гербарный и иллюстративный материал, с помощью которого учатся определять видовую принадлежность растений, а также живые растения, клетки которых рассматривают под микроскопом. Изучают тексты с описанием полезных свойств растений и заполняют таблицу: «Лекарственные растения Курганской области и их использование в парикмахерском деле».

Название растения	Химический состав клеток растения	Свойства растения, полезные для волосяного покрова

В заключение практической работы формулируется вывод о том, что растения имеют клеточное строение, как и все живые организмы на земле, их клетки содержат ряд химических веществ, придающих им целебные свойства.

В качестве домашнего задания студентам следует подготовить конспект об особенностях использования изученных растений в парикмахерском деле.

Практическая работа 4. Обнаружение белков, углеводов, липидов с помощью качественных реакций.

Цель работы: изучить примеры и особенности качественных реакций на органические вещества.

Эта практическая работа направлена, в первую очередь, на формирование знаний о хими-

ческом составе живых организмов. На занятии используется работа в парах: студенты, разбившись на пары, получают оборудование, химические препараты и выполняют эксперимент.

Перед началом выполнения опытов преподаватель проводит беседу, направленную на повторение химических свойств органических веществ и их роли в живом организме, их содержании в органах и тканях человеческого организма. Кроме того, заостряется внимание на значении каждой группы веществ для здоровья кожных покровов и волос.

После повторения теоретического материала, студенты приступают к практической деятельности. Результаты эксперимента фиксируются в таблице «Качественные реакции на белки, углеводы, липиды».

Название органического вещества	Качественная реакция	Результат качественной реакции	Значение органического вещества для кожных покровов и волос

Завершающим этапом практической работы является подведение итогов проделанных опытов и формулирование выводов о свойствах органических веществ и их значении для живого организма.

В разделе «Теория эволюции» ряд практических работ также адаптирован нами для студентов специальности «Парикмахер». Приведём пример такой практической работы.

Практическая работа 5. Выявление приспособлений организмов к влиянию различных экологических факторов.

Цель работы: научиться определять особенности приспособлений к среде обитания разных групп организмов.

Практическое занятие начинается с повторения студентами основных терминов данной темы: адаптация, среда обитания, приспособленность. Далее с

помощью иллюстративного материала с изображением растений и животных студенты выявляют черты приспособленности к условиям окружающей среды у организмов. Затем преподаватель затрагивает тему о том, что человеческий организм, как в целом, так и отдельные его части, тоже имеет ряд приспособлений к условиям среды обитания, сформировавшимся в процессе эволюции. Это касается в не меньшей мере кожных покровов и волос. Такими приспособлениями являются отличия в структуре волос и цвете кожи у людей, принадлежащих к разным расам. У людей, относящихся к одной расе, могут наблюдаться приспособительные изменения при изменении условий окружающей среды (например, формирование загара). Приступая к практической части работы, студенты получают раздаточный материал с изображением людей разных рас и национальностей. Необходимо, чтобы на иллюстрациях

хорошо просматривались особенности волос. К изображениям прилагаются тексты, характеризующие физиологические особенности волос данного человека и специфику среды обитания, в которой он проживает. Студентам необходимо рассмотреть иллюстрацию, проанализировать текстовый материал и выявить приспособительные черты к среде обитания у представителя данной расы. После выполнения задания следует сформулировать вывод о влиянии факторов среды на организм, в том числе на кожный и волосной покров.

Подводя итог вышеизложенному, сделаем следующие выводы:

1. В процессе анализа методической литературы, мы выявили, что большинство авторов придерживаются мнения о необходимости внедрения элементов профессиональных знаний в практические работы по биологии в средне специальных учебных заведениях;

2. Установление связи между биологическими знаниями и профессиональной деятельностью в рамках практических работ по биологии повышает познавательный интерес студентов к дисциплине, активизирует их учебную деятельность и формирует фундамент для освоения специальных курсов биологического цикла, направленных на формирование профессиональных знаний.

3. Урок-практическая работа по биологии у студентов средне специальных учебных заведений, изучающих профессию парикмахер, должна характеризоваться следующими особенностями: включать в основную тему элементы профессиональных знаний; основываться на активных методах обучения (исследовательские методы, работа в парах, создание проблемных ситуаций); способствовать формированию представлений и понимания тесного взаимодействия организма человека со средой обитания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Блажко, И.В. Специфика преподавания биологии в условиях профессионального образования / И.В. Блажко. – Текст : электронный // Prodlenka : образоват. портал. – URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/340996-specifika-prepodavaniya-biologii-v-uslovijah-> (дата обращения: 10.01.2022).
2. Бородина, У.В. Специфика методики преподавания курса биологии в системе среднего профессионального образования / У.В. Бородина. – Текст : электронный // Инфоурок : б-ка материалов. – URL: <https://infourok.ru/statiya-specifika-metodiki-prepodavaniya-kursa-biologii-v-sisteme-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-5016643.html> (дата обращения: 10.01.2022).
3. Вензелева, Н.И. Специфика преподавания биологии в СПО / Н.И. Вензелева. – Текст : электронный // Наша сеть : образоват. соц. сеть. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/biologiya/library/2019/11/10/spetsifika-prepodavaniya-biologii-v-spo> (дата обращения: 10.01.2022).
4. Гризодуб, Н.В. Специфика методики преподавания биологии в учебно-воспитательном процессе колледжа технического профиля / Н.В. Гризодуб, Д.А. Чернышев. – Текст : непосредственный // Проблемы современной науки и образования. – 2017. – № 5 (87). – С. 71-75.

REFERENCES

1. Blazhko I.V. Specificity of teaching biology in the conditions of professional education. *Prodlenka*: obrazovat. portal. URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/340996-specifika-prepodavaniya-biologii-v-uslovijah-> (Accessed 10.01.2022).
2. Borodina U.V. Specificity of methodology of teaching the course of biology in the system of secondary vocational education. *Infourok*: b-ka materialov [Info lesson]. URL: <https://infourok.ru/statiya-specifika-metodiki-prepodavaniya-kursa-biologii-v-sisteme-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-5016643.html> (Accessed 10.01.2022).
3. Venzeleva, N.I. Specificity of teaching biology in secondary vocational education. *Nasha set'*: obrazovat. soc. set' [Our network]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/biologiya/library/2019/11/10/spetsifika-prepodavaniya-biologii-v-spo> (Accessed 10.01.2022).
4. Grizodub N.V., Chernyshev D.A. Specificity of methodology of teaching biology in the educational process of a technical college. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya* [Problems of modern science and education], 2017, no. 5 (87), pp. 71-75.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

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 AUTHOR:

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

**Дарья Михайловна Гребнева,
Андрей Сергеевич Куимов**
г. Нижний Тагил

Педагогические условия развития инженерного мышления школьников на примере обучения робототехнике

В настоящее время актуальна проблема подготовки инженерных кадров. В связи с этим возникает необходимость организации системной работы по развитию инженерного мышления обучающихся школ. В данной статье рассматривается дидактический потенциал образовательной робототехники в развитии инженерного мышления школьников. Выделены педагогические условия развития инженерного мышления обучающихся на уроках робототехники, связанные с материально-технической, методической и кадровой составляющими учебного процесса. Рассмотрены практические методы обучения, которые можно эффективно применять для развития инженерного мышления обучающихся. Подчеркивается значимость внеурочной деятельности, в частности, участие обучающихся в конкурсах и олимпиадах по робототехнике для поддержания их учебной мотивации и создания ситуации успеха. Статья может быть интересна учителям информатики, педагогам дополнительного образования, а также студентам педагогических вузов.

Ключевые слова: инженерное мышление, педагогические условия развития инженерного мышления, обучение робототехнике, методы обучения робототехнике, средства обучения робототехнике.

**Daria Mikhailovna Grebneva,
Andrey Sergeevich Kuimov**
Nizhny Tagil

Pedagogical conditions for the development of engineering thinking of schoolchildren on the example of teaching robotics

Currently, the problem of training engineering personnel is relevant. In this regard, there is a need to organize systematic work to develop the engineering thinking of students in schools. This article discusses the didactic potential of educational robotics in the development of schoolchildren engineering thinking. The pedagogical conditions for the development of engineering thinking in the lessons of robotics, related to the material, technical, methodological and personnel components of the educational process are singled out. Practical teaching methods that can be effectively used to develop students' engineering thinking are considered. The importance of extracurricular activities is emphasized, in particular, the participation of students in competitions and olympiads in robotics to maintain educational motivation and create a situation of success. The article may be of interest to computer science teachers, teachers of additional education as well as students of pedagogical universities.

Keywords: engineering thinking, pedagogical conditions for the development of engineering thinking, teaching robotics, methods of teaching robotics, means of teaching robotics.

В современных реалиях, в связи с нехваткой инженерных кадров в стране, необходимо обеспечить условия для качественной подготовки требуемых кадров в масштабах, обеспечивающих удовлетворение текущих и перспективных потребностей современного производства. Для достижения этой цели в Свердловской области с 2015 года функционирует комплексная программа «Уральская инженерная школа», предусматривающая четыре этапа реализации. Сейчас идет третий этап реализации программы (2019-2025 годы) – расширение ресурсной базы подготовки инженерных кадров в учреждениях общего и дополнительного образования, совершенствование организационных подходов к осуществлению сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями и педагогических методик обучения. За время реализации программы были достигнуты значительные результаты – открытие экспериментальных площадок в школах, усиление сетевых связей в системе «школа – организации дополнительного образования», развитие методик обучения, в частности, в области инженерного мышления.

Целью статьи является обобщение опыта создания педагогических условий для развития инженерного мышления школьников 8-9 классов общеобразовательных организаций.

Под инженерным мышлением в этой статье будем понимать «мышление, направленное на обеспечение деятельности с техническими объектами, осуществляемое на когнитивном и инструментальном уровнях и характеризующееся как политехническое, конструктивное, научно-теоретическое, преобразующее, творческое, социально-позитивное» [5]. Для целенаправленного развития инженерного мышления обучающихся необходимы определенные педагогические условия, которые будут способствовать формированию устойчивого интереса школьников к процессу получения и применения инженерного знания.

Педагогические условия – это совокупность возможностей содержания, форм, методов, средств обучения и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [1]. Таким образом, четкое выделение педагогических условий эффективной деятельности особенно важно при обучении школьным предметам с объемной материально-технической базой (физика, химия, робототехника). Приведем примеры формулирования и описания педагогических условий развития инженерного мышления школьников на примере обучения робототехнике.

В качестве одного из основных педагогических условий развития инженерного мышления обучающихся можно выделить качественный отбор содержания учебного предмета и наличие доступных образовательных ресурсов для организации урочной и самостоятельной работы обучающихся. В частности, это электронные образовательные ресурсы, которые помогают педагогу реализовать на практике инновационные идеи и направления индивидуализации и информатизации учебного процесса. При наличии качественных ресурсов, включающие в себя в том числе различные симуляторы и онлайн-лаборатории, обучающиеся могут выполнять практические задания не только в классе, но и дома.

Вторым педагогическим условием развития инженерного мышления является наличие необходимой материально-технической базы. Для организации уроков необходимо: экран, проектор, компьютеры, специальное программное обеспечение, робототехнические конструкторы, дополнительное оборудование к ним. В классе необходимо создать точки конструирования и моделирования, в которых размещены строительные комплекты и наборы для развития конструктивно-модельных способностей. Обучающие робототехнические наборы являются нетрадиционными средствами обучения, которые развивают творческие, исследовательские, нешаблонные способы деятельности [3]. При создании роботов обучающиеся используют как готовые образцы, схемы, алгоритмы, так и разработанные самостоятельно модели. Создание такой среды позволяет одновременно включать в деятельность всех обучающихся класса.

Инженерная деятельность школьников осуществляется в системе практических работ [2], поэтому третьим условием развития инженерного мышления можно обозначить практическую направленность обучения робототехнике. В процессе сборки роботов по готовым схемам и самостоятельным задумкам в течение длительного времени и многократного повторения, у обучающихся накапливается опыт, и вырабатываются навыки технического и инженерного мышления. При обучении новому материалу стоит придерживаться принципа «от простого к сложному» и следовать ему на протяжении всего учебного процесса. От этого также зависит и методы, которые используются на уроках. Наиболее эффективными методами, которые лучше всего использовать на уроках робототехники, являются: метод взаимобучения, модульный метод, метод портфолио, метод проблемного обучения и метод проектов.

Метод взаимобучения. Данный метод предполагает, такую форму организации учебной деятельности, при которой, ученик, разобравшийся в решении какой-либо конструктивной задачи, с удовольствием делится знаниями с другими учащимися, испытывающие затруднения в ее решении.

Модульный метод. Учащиеся самостоятельно работает по индивидуальной программе, в которой прописаны действия выполнения, источники информации и руководство по достижению поставленных целей. В основе инвариантных программ, являющихся важным компонентом модульного обучения, лежат модули, которые представляют собой учебные элементы, то есть весь курс логически делится на части. Такой метод удобно использовать, так как он является гибким, имеет несколько вариантов и его можно адаптировать под любые быстроизменяющиеся ситуации и условия.

Метод портфолио. Этот метод предполагает формирование папки, в которой хранятся все продукты, созданные учеником в ходе своей деятельности. Портфолио, позволяет проследить индивидуальный прогресс учащегося в области робототехники. Это можно отследить как в конце курса, так и на протяжении всех занятий. Достигнутые результаты в процессе обучения помогают обучающимся поднять свою самооценку, определить дальнейшее развитие на занятиях.

Метод проблемного обучения. Метод, основанный на создании проблемных ситуаций, в которых учащийся должен понимать и четко определять сущность самой проблемы, определить пути ее решения и обосновать их, использовать аргументы, доказывающие верность выбранного решения и проверить, верно ли решена задача.

Метод проектов. Под проектом понимается деятельность, направленная на достижение оптимальным способом запланированного результата. В данном методе можно применять различные формы работы: групповые, индивидуальные, парные. Непосредственно происходит сотрудничество между педагогом и учеником. Обучающиеся увлечены решением практических задач широкого спектра, им нравится создавать самостоятельные проекты и получать результаты своей деятельности. Благодаря проекту развиваются творческие способности, инженерное мышление, способности самостоятельно искать информацию, формируются профессионально-значимые умения обучающихся, раскрывается творческий потенциал [4].

Помимо занятий по робототехнике в школе, необходимо предлагать обучающимся дополнительные мероприятия. Например, участие в конкурсах и соревнованиях. Для школьников это является одним из мотивирующих факторов для занятий конструированием, благоприятно влияет на развитие их инженерного мышления. Примерный список конкурсов:

- Всероссийский конкурс по конструированию и робототехнике «РобоКвант»;
- Всероссийский творческий конкурс «Робототехника в моей жизни»;
- Международный конкурс проектов по робототехнике «Планета Роботов»;
- Тематические конкурсы Российской ассоциации образовательной робототехники;
- Фестиваль «РобоФест».

Определенные в статье педагогические условия развития инженерного мышления на уроках робототехники учитывают особенности робототехники как учебного предмета и его дидактические возможности. Целенаправленное создание педаго-

гических условий развития инженерного мышления обучающихся на уроках робототехники позволит повысить эффективность учебного процесса за счет учета совокупности возможностей материально-технической базы, методического и кадрового обеспечения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Володин, А.А. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко. – Текст : непосредственный // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143-152.
2. Зуев, П.В. Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения / П.В. Зуев, Е.С. Кошечева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 44-49.
3. Лазарева, С.А. STEM-технология как средство формирования инженерного мышления школьников / С.А. Лазарева, Т.Л. Марчук. – Текст : непосредственный // Пермский педагогический журнал. – 2019. – № 10. – С. 76-79.
4. Филатова, О.Н. Формирование инженерного мышления на занятиях образовательной робототехники / О.Н. Филатова, О.Ю. Рябков, Е.Л. Ермолаева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 245-247.
5. Формирование инженерного мышления в процессе обучения : материалы междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 7-8 апр. 2015 г. / под общ. ред. Т.Н. Шамало. – Екатеринбург : УрГПУ, 2015. – 284 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Volodin A.A., Bondarenko N.G. Analiz soderzhaniya ponjatija «Organizacionno-pedagogicheskie uslovija» [Analysis of the content of the concept “Organizational and pedagogical conditions”]. *Izvestija TulGU. Gumanitarnye nauki* [Proceedings of the TSU. Humanities], 2014, no. 2, pp. 143-152.
2. Zuev P.V., Koshheeva E.S. Razvitie inzhenerenogo myshlenija uchashhihsja v processe obuchenija [Development of engineering thinking of students in the learning process]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2016, no. 6, pp. 44-49.
3. Lazareva S.A., Marchuk T.L. STEM-tehnologija kak sredstvo formirovanija inzhenerenogo myshlenija shkol'nikov [STEM technology as a means of shaping the engineering thinking of schoolchildren]. *Permskij pedagogicheskij zhurnal* [Perm pedagogical journal], 2019, no. 10, pp. 76-79.
4. Filatova O.N., Rjabkov O.Ju., Ermolaeva E.L. Formirovanie inzhenerenogo myshlenija na zanjatijah obrazovatel'noj robototekhniki [Formation of engineering thinking in the classroom of educational robotics]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Problems of modern teacher education], 2020, no. 68-4, pp. 245-247.
5. Shamalo T.N. (ed.) Formirovanie inzhenerenogo myshlenija v processe obuchenija: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Ekaterinburg, 7-8 apr. 2015 g. [Formation of engineering thinking in the learning process]. Ekaterinburg: UrGPU, 2015. 284 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Д.М. Гребнева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, e-mail: grebdash@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7511-9327.

А.С. Куимов, студент, бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (профиль «Физика и информатика»), Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, e-mail: kuimovnt@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

D.M. Grebneva, Ph. D in Pedagogy, Associate Professor, Department of Information Technologies, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of Russian State Professional Pedagogical University, Nizhny Tagil, e-mail: grebdash@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7511-9327.

A.S. Kuimov, Undergraduate Student, field of training 44.03.05 “Pedagogical education” (profile “Physics and Informatics”), Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, e-mail: kuimovnt@gmail.com.

**Владимир Николаевич Дежнев,
Анастасия Николаевна Суханова**
г. Шадринск

Влияние изучения курса «История религии» на отношение студентов к религии и атеизму

В статье рассматривается влияние курса «История религии» на мировоззрение студентов, их отношение к вопросам религии и атеизма. На основе социологического исследования анализируется состояние и тенденции изменения религиозно-атеистических взглядов студентов, уровня их религиозоведческих знаний, на отношение студентов к представителям других религиозных конфессий и национальностей, понимание опасности и причин возникновения религиозного экстремизма, на повседневное религиозное поведение студентов, их представлений о судьбе религии в XXI века.

В результате исследования выяснилось, что изученный курс качественно повлиял на изменение взглядов более половины слушателей, ведущей тенденцией стало движение от религиозности к не религиозности и превалирование женской религиозности над мужской, причисление себя к определенной религиозной конфессии далеко не всегда связано с религиозной верой. Имеющаяся религиозность носит внецерковный характер, а не религиозность сопровождается повседневным обращением к Богу, верой в судьбу и приметы.

Изученный курс дал понимание опасности и причин религиозного экстремизма, тесной исторической связи всех религиозных направлений, укрепил позитивное отношение к представителям других национальностей и религий. По мнению студентов, религия в XXI веке сохранится, но религиозность людей будет снижаться.

Ключевые слова: религия, атеизм, студенты, история, религиозно-атеистическое мировоззрение, образование, религиозное поведение, религиозный экстремизм, межрелигиозное согласие.

**Vladimir Nikolaevich Dezhnev,
Anastasia Nikolaevna Sukhanova**
Shadrinsk

The influence of studying the course “History of Religion” on the students’ attitude to religion and atheism

The article examines the influence of the course “History of Religion” on the worldview of students, their attitude to issues of religion and atheism. The state and trends of change in religious and atheistic views of students, the level of their religious knowledge, the attitude of students to representatives of other religious denominations and nationalities, understanding of the dangers and causes of religious extremism, the daily religious behavior of students, their ideas about the fate of religion in the XXI century are analyzed on the basis of a sociological study.

As a result of the study it turned out that the studied course qualitatively influenced the change of views of more than half of the listeners, the leading trend was the movement from religiosity to non-religiosity and the predominance of female religiosity over male, classifying oneself to a certain religious denomination is not always associated with religious faith. The existing religiosity is of an extra-ecclesiastical nature and not religiosity is accompanied by an everyday appeal to God, faith in fate and omens.

The studied course gave an understanding of the dangers and causes of religious extremism, the close historical connection of all religious trends, strengthened a positive attitude towards representatives of other nationalities and religions. According to the students, religion will remain in the XXI century, but the religiosity of people will decrease.

Keywords: religion, atheism, students, history, religious-atheistic worldview, education, religious behavior, religious extremism, interreligious harmony.

Студентам в ходе обучения в вузе необходимо получить компетенции, значимые как для выполнения их профессиональных обязанностей на избранном поприще, так и для бытия в существующей общественной реальности. У будущих педагогов должна сформироваться твердая осознанная мировоззренческая позиция, определяющая принципы их деятельности во всех сферах социальной и духовной жизни. Огромную роль в формировании мировоззрения студентов играют религиозоведческие дисциплины. Знания, получаемые в ходе изучения данных дисциплин, не только позволяют понять происходящие в мире сложные процессы, но и дают возможность решить для себя важные экзистенциальные вопросы, сформировать «духовную базу» для своей дальнейшей деятельности. Безусловно, изучение религиозоведческих дисциплин является значимым фактором формирования

взглядов обучающихся, однако остается невыясненным вопрос о том, как именно влияет изучение данных дисциплин на отношение студентов к религии и атеизму, что и обуславливает актуальность данной работы.

Существует ряд исследований, которые касаются религиозности современной молодежи в целом и в частности студентов. Работа С.С. Малявиной «Особенности ценностного отношения к религиозной культуре в среде современной молодежи (кросс-культурное исследование)» [6] посвящена отношению молодых православных христиан, мусульман и атеистов к ценностям религиозной культуры. Исследование Э.Н. Батыршиной «Соотношение атеистического и религиозного мировоззрения у групп студенческой молодежи» [2] сосредоточено на особенностях мировоззрения студентов в связи с их этнической принадлежностью. Труд

Е.И. Аринина и Д.И. Петросяна «Особенности религиозности студентов» [1] основан на обширном социологическом материале, содержит глубокий теоретический анализ и является хорошей методологической базой изучения религиозности студентов. Однако в результатах данных исследований не отображена информация о роли религиозных дисциплин. Вопросы изучения религиозных дисциплин посвящены такие работы, как В.В. Кудрявцев «Религиоведение и формирование мировоззрения у студентов» [4], Е.Е. Лях. «Религиоведческие дисциплины в современной системе высшего образования» [5], А.С. Заболотная «О необходимости преподавания религиозных дисциплин» [3]. Но во всех этих трудах интересующий нас аспект влияния этих дисциплин на мировоззрение студентов, их отношение к религии и атеизму рассматривается лишь с теоретической стороны без использования социологических данных.

Целью данной работы является изучение влияния курса «История религии» на отношение студентов к религии и атеизму на основании материалов, полученных в ходе социологического исследования.

Задачами исследования стали:

- проведение анкетирования до начала изучения курса «История религии» и выявление основных типологических групп в их мировоззренческой ориентации на религию или атеизм и отношения к основным религиозно-атеистическим проблемам;
- проведение анкетирования и опроса после изучения курса «История религии»;
- определение влияния курса «История религии» на религиозные и атеистические взгляды студентов;
- выявление отношения студентов к представителям других национальностей и религий после изучения курса «История религии»;
- выявление отношения студентов к экстремизму после изучения курса «История религии»;
- выявить взгляды студентов на будущую судьбу религии в XXI веке;
- определение отношения студентов к курсу «История религии».

Исследование проводилось на протяжении года. Выборка составила 23 человека студентов учебной группы 2 курса, получающих педагогическое образование с двумя профилями подготовки: «История» со вторым профилем «Обществознание». По половому признаку деление примерно равное, группа включает 11 студентов мужского пола и 12 представительниц женского пола. Абсолютное большинство студентов представляют этносы, традиционно исповедующие православие, есть представители этносов, религией которых традиционно является ислам.

Первый этап исследования проводился до освоения ими курса «История религия». На основании анализа анкет выявилось до шести типологических групп в мировоззренческих ориентациях студентов на религию и атеизм. В целях данного исследова-

ния было принято деление на три основные типологические группы: «верующие», «неверующие» и «не определившиеся». «Верующие» – респонденты, верящие в личного Бога, относящие себя к верующим людям и идентифицирующие себя с определенной религиозной конфессией. «Неверующие» – респонденты, относящие себя к неверующим людям и по всем основным вопросам занимающие не религиозную позицию. В этой группе выделяется подгруппа с активной не религиозностью – атеисты. «Не определившиеся» – респонденты, без определенной религиозной или не религиозной позиции. Состав этой типологической группы не однороден, он колеблется от позиции близкой к религиозности – через выражение безразличия к религии и атеизму – к позиции близкой к не религиозности. При анализе отдельных религиозно-атеистических мировоззренческих вопросов неоднородность внутри типологических групп учитывалась.

До изучения курса «История религии» состав респондентов по религиозно-не религиозной принадлежности был следующий: верующих – 39,1 процента, неверующих (все заявляли себя атеистами) – 8,7 процента, без определенной религиозной позиции, то есть не относящиеся к вышеуказанным типологическим группам, – 52,2 процента. Заявили о своей идентификации с определенной религиозной конфессией (православные и мусульмане) – 65,2 процента, причем такая идентификация характерна для представителей всех типологических групп включая позиционирующих себя атеистами. 70 процентов отвечавших обращаются к Богу в своей повседневной жизни, 65,2 процента верят в судьбу и приметы. Посещают церковь несколько раз в год – 39,1 процента, несколько раз в жизни – 52,1 процента, не были в церкви ни разу в жизни – 8,7 процента. Ежемесячно в церкви не бывает никто. В составе верующих представительниц женского пола было большинство – 66,7 процента и 33,3 процента – мужского пола. Группа неверующих состояла только из представителей мужского пола.

Второй этап исследования проводился уже после изучения студентами курса «История религия» и включал в себя не только анкетирование, но и опрос, состоящий преимущественно из вопросов открытого типа.

После изучения курса среди опрошенных было выявлено: неверующих – 21,7 процента, верующих – 21,7 процента, 56,6 процента не относились к вышеуказанным группам и составили группу не определившихся. Анализ показал, что в течение года 17,4 процента ранее верующих стали менее религиозными и перешли в группу «без определенной религиозной позиции». Кроме того, 13 процентов опрошенных из группы людей с неопределенной религиозной позицией перешли в категорию «неверующие». Внутри типологической группы «не определившиеся» 8,7 процента респондентов стали ближе к верующим, а также 8,7 процента стали менее религиозны. Внутри

группы «неверующие» 4,3 процента перешли с атеистической позиции на позицию простого неверия. В целом, данные, полученные в ходе анализа анкет, позволяют сделать вывод, что после изучения курса «История религии» среди студентов религиозно-атеистические мировоззренческие позиции изменились у 12 человек (52,2 процента), причем у трех человек (13 процентов) тенденция изменений направлена к религиозности, а у девяти человек (39 процентов) – к не религиозности. Таким образом наблюдается смещение религиозно-атеистического спектра мировоззрения студентов учебной группы к большей не религиозности.

Доля заявивших о своей идентификации с определенной религиозной конфессией сохранилась в прежнем объеме – 65,2 процента и наличествует во всех типологических группах. Доля обращающихся к Богу в своей повседневной жизни сократилась до 52,2 процента, а отвечавших утвердительно о вере в судьбу и приметы несколько увеличилась – до 74 процентов. Посещение церкви в целом осталось близко к прежнему уровню, вместе с тем появился ответ о ежемесячном посещении церкви. В составе группы верующих остались только представительницы женского пола, а в группе неверующих, в которой ранее были только мужчины, почти половину составили женщины.

Следующий аспект, который составлял сферу нашего интереса – это выявление отношения студентов к вопросам религии после изучения курса «История религии». В первую очередь хотелось бы отметить, что 100 процентов опрошенных указывают на увеличение собственного уровня знаний о религиях за прошедший год, а более 30 процентов респондентов считают, что у них возрос интерес к мировоззренческому вопросу, касающимся религии. Стали больше думать о вопросах религии 21,7 процента, при этом большинство опрошенных имеют сформированное мнение по поводу того, что ждет человека после смерти: 13 процентов считают, что человека после смерти ждет ад или рай, 30,4 процента – перерождение, 30,4 процента выступают за то, что смерть – это просто конец жизни, 21,7 процента не думали об этом. Вышеуказанная информация свидетельствует об увеличении уровня знаний, интереса, количества размышлений по религиозным вопросам среди опрошенных после изучения курса «История религии».

Кроме того, представляется необходимым обозначить отношение студентов, прошедших курс «История религии», к религии и атеизму. По конфессиональной принадлежности среди опрошенных выделяется три основных группы: относящие себя к православию 61 процент, не относящие себя к какой-либо конфессии – 34,7 процента, относящие себя к исламу – 4,3 процента. Несмотря на свою конфессиональную принадлежность, все опрошенные относятся к приверженцам атеизма лояльно, также нет ни одного негативного мнения, касающегося приверженцев религии. Большинство

респондентов (52,1 процента) считают, что изучение истории религии не изменило их отношения к религии и атеизму, остальные отмечают различное влияние курса на них. Согласно полученным данным, можно сделать вывод об отсутствии негативного отношения к атеизму и религии среди студентов, прошедших курс «История религии».

Значимым аспектом нашего исследования стал анализ отношения респондентов к представителям других национальностей и религий после изучения курса «История религии». Сходства между различными религиозными учениями видят большинство опрошенных (86,9 процента), некоторым из них (8,7 процента) даже стали импонировать идеи других религий после изучения дисциплины. В ходе проведения исследования не было выявлено ни одного человека, который бы негативно относился к представителям других религий, кроме того, у 95,6 процента опрошенных отношения с представителями других национальностей и религий складываются позитивно. Необходимо отметить, что 47,8 процента респондентов относятся нейтрально, а 26 процентов – положительно к межрелигиозным бракам, нет ни одного негативного мнения о межрелигиозных браках, причем 56,5 процента считают, что сами могли бы вступить в такой союз. К оскорблению чувств верующих опрошенные относятся преимущественно негативно (69,5 процента), нет ни одного положительного мнения по данному вопросу. Таким образом, сведения по вышеуказанному аспекту исследования, полученные в ходе анализа опросных листов, позволяют сделать вывод об открытости и отсутствии негативных тенденций во взаимодействии студентов, прошедших курс «История религии», с представителями других национальностей и религий.

Безусловно, важным и актуальным на данный момент времени стал аспект исследования о выявлении уровня осведомленности опрошенных, изучавших религиозную дисциплину, об экстремизме. Среди респондентов 73,9 процента признают, что религия может стать опасной, а в качестве главных причин религиозного экстремизма опрошенные в основном выделяют фанатизм, искажение идей и различные заблуждения, связанные с религией. Эти данные говорят о том, что студенты, изучавшие курс «История религии», осознают опасность экстремизма, понимают его причины.

Одним из направлений исследований стал анализ мнений студентов, изучавших религиозную дисциплину, о значении религии в XXI веке. 73,9 процента опрошенных считают, что религия в XXI веке нужна, из них 43,5 процента указывают на то, что религия необходима как поддержка в трудных жизненных ситуациях. Однако только 4,3 процента считают, что религиозность населения будет увеличиваться, большинство 60,8 процента склоняются к тому, что уровень религиозности будет снижаться. Основную причину снижения уровня религиозности опрошенные видят в стремлении молодого поколения быть более практичными, надеяться

на свои силы. Кроме того, только 30,4 процента респондентов считают, что необходимо соблюдать порядковую сторону религии. Большинство 95,6 процента, в том числе и верующие, считают, что если люди верят в бога, то они не обязаны посещать церковь (мечеть и т.д.). Что подтверждается данными о посещении церкви и говорит о том, религиозность студентов имеет внецерковный характер. Только 4,3 процента считают, что в XXI веке нужно придерживаться религиозных правил при выборе одежды, 82,6 процента опрошенных, в том числе и верующие, склоняются к противоположному мнению. Таким образом, респонденты после изучения курса «История религии» осознают значимость религии, ее функции. Можно заметить, что опрошенные меньше внимания уделяют внешней стороне религии, они более ориентированы на ее внутреннюю сторону, на то, чтобы найти компромисс между религиозными идеями и быстро меняющимися условиями жизни.

Благодаря проведенному исследованию удалось выяснить отношение студентов к курсу «История религии». По мнению 39 процентов опрошенных, курс «История религии» на них не повлиял, также 39 процентов опрошенных считают, что они получили знания о религиях, но их мировоззрение не поменялось, еще 21,7 процента считают, что с помощью курса «История религии» они смогли переосмыслить некоторые свои взгляды. По объективным же данным, учитывая изменения религиозности, можно сказать, что данная религиозно-ведческая дисциплина заметно повлияла на мировоззрение 52,2 % опрошенных, что примерно тридцатью процентами студентов не осознается. Необходимо отметить, что несмотря на то, что наибольшее влияние она оказала на мировоззрение верующих, у части слушателей курса (13 процентов) изменения произошли с тенденцией к религиозности. Таким образом, студенты признают влияние курса «История религии» на их некоторые взгляды и знания, но они еще не осознают в полной мере воздействия, оказанного данной дисциплиной на их мировоззрение.

На основании материалов, полученных в ходе исследования влияния курса «История религии» на отношение студентов к религии и атеизму можно сделать следующие выводы.

Религиозно-атеистический аспект мировоззрения студентов имеет сложный и противоречивый характер, находится в процессе становления.

Более последовательны в своей мировоззренческой позиции верующие, декларируемая же не религиозность зачастую сопровождается «практической религией», обращением к Богу в повседневной жизни, верой в судьбу и приметы.

Несмотря на то, что студенты не в полной мере осознают воздействия на них дисциплины «История религии», на самом деле курс оказал на их религиозно-атеистическое мировоззрение значительное влияние. Среди опрошенных после изучения данной дисциплины наблюдается явное смещение к не религиозности, женская религиозность превалирует над мужской религиозностью.

Студенты понимают значимость религии, ее функции. Вместе с тем респонденты меньше внимания уделяют внешней стороне религии, они более ориентированы на ее внутреннюю сторону, на то, чтобы найти компромисс между религиозными идеями и быстро меняющимися условиями жизни. В целом религиозность студентов имеет внецерковный характер. Идентификация студентами себя с определенной религиозной конфессией в значительной степени обусловлена национально-культурными причинами, не фактической религиозной верой.

Отмечается увеличение уровня знаний студентов по вопросам религии, активизация их интереса к религиозно-атеистическим мировоззренческим вопросам. У опрошенных не выявлено отрицательного отношения к атеизму и религии, к представителям других национальностей и конфессий, что позволяет сделать вывод об открытости и отсутствии негативных тенденций во взаимодействии студентов на религиозной почве.

Осознание студентами значимости религии сопровождается пониманием опасности экстремизма, признается, что религия может стать опасной, а в качестве главных причин религиозного экстремизма опрошенные в основном выделяют фанатизм, искажение идей и различные заблуждения, связанные с религией. Эти данные говорят о том, что студенты, изучавшие курс «История религии», осознают опасность экстремизма, понимают его причины.

Большинство студентов считают, что религия в XXI веке нужна, прежде всего, как поддержка в трудных жизненных ситуациях, но склоняются к тому, что уровень религиозности будет снижаться, что связывается со стремлением молодого поколения быть более практичными, надеяться на свои силы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аринин, Е.И. Особенности религиозности студентов / Е.И. Аринин, Д.И. Петросян. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2016. – № 6. – С. 71-77.
2. Батыршина, Э.Н. Соотношение атеистического и религиозного мировоззрения у групп студенческой молодежи (на примере Республики Башкортостан) / Э.Н. Батыршина. – Текст : электронный // Социодинамика. – 2017. – № 12. – С. 13-19. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=24900.
3. Заболотная, А.С. О необходимости преподавания религиозно-ведческих дисциплин / А.С. Заболотная. – Текст : электронный // Фундаментальные и прикладные науки сегодня : материалы XII междунар. науч.-практ. конф., 25-26 июля 2017 г. – North Charleston, USA, 2017. – Т. 1. – С. 24-26. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29797591_88635690.pdf.

4. Кудрявцев, В.В. Религиоведение и формирование мировоззрения у студентов / В.В. Кудрявцев. – Текст : электронный // Религия и общество - 12 : сб. науч. ст. / под общ. ред. В.В. Старостенко, О.В. Дьяченко. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2018. – С. 236-238. – URL: <https://libr.msu.by/bitstream/123456789/7023/1/504s.pdf>.
5. Лях, Е.Е. Религиоведческие дисциплины в современной системе высшего образования» / Е.Е. Лях. – Текст : электронный // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2017. – № 1. – С. 51-54. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28872277_86748788.pdf.
6. Малявина, С.С. Особенности ценностного отношения к религиозной культуре в среде современной молодежи : (кросс-культурное исследование) / С.С. Малявина. – Текст : непосредственный // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2012. – № 2 (101). – С. 91-99.

REFERENCES

1. Arinin E.I., Petrosjan D.I. Osobennosti religioznosti studentov [Peculiarities of students' religiosity]. *Sociologicheskije issledovanija* [Sociological research], 2016, no. 6, pp. 71-77.
2. Batyrshina Je.N. Sootnoshenie ateisticheskogo i religioznogo mirovozzrenija u grupp studencheskoj molodjozhi (na primere Respubliki Bashkortostan) [The ratio of atheistic and religious worldview among groups of student youth (on the example of the Republic of Bashkortostan)]. *Sociodinamika* [Sociodynamics], 2017, no. 12, pp. 13-19. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=24900.
3. Zabolotnaja, A.S. O neobhodimosti prepodavaniya religiovedcheskih disciplin [On the necessity of teaching religious disciplines]. *Fundamental'nye i prikladnye nauki segodnja: materialy XII mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 25-26 ijulja 2017 g. [Fundamental and applied sciences today]*. North Charleston, USA, 2017, vol. 1, pp. 24-26. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29797591_88635690.pdf.
4. Kudrjavcev V.V. Religiovedenie i formirovanie mirovozzrenija u studentov [Religious studies and the formation of worldview among students]. In V.V. Starostenko (eds.) *Religija i obshhestvo - 12: sb. nauch. st.* [Religious studies and the formation of worldview among students]. – Mogilev: MGU imeni A.A. Kuleshova, 2018, pp. 236-238. URL: <https://libr.msu.by/bitstream/123456789/7023/1/504s.pdf>.
5. Ljah E.E. Religiovedcheskie discipliny v sovremennoj sisteme vysshego obrazovanija» [Religious disciplines in the modern system of higher education]. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovanija* [Bulletin of the Saratov Regional Institute of Education Development], 2017, no. 1, pp. 51-54. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28872277_86748788.pdf.
6. Maljavina S.S. Osobennosti cennostnogo otnoshenija k religioznoj kul'ture v srede sovremennoj molodezhi: (kross-kul'turnoe issledovanie) [Features of the value attitude to religious culture among today's youth]. *Izvestija Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 1. Problemy obrazovanija, nauki i kul'tury* [Izvestia Ural Federal University Journal. Ser. 1. Issues in education, science and culture], 2012, no. 2 (101), pp. 91-99.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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.

А.Н. Суханова, студентка 327 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:

V.N. Dezhnev, Ph.D. in Philosophy, Associate Professor, Department of History and Law, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: vkupol48@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-8956-9118.

A.N. Sukhanova, Student, Humanities Institute, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: suhanovaanastasya@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9516-016X.

УДК 37.016:81

DOI: 10.52772/25420291_2022_1_22

Елена Ивановна Елизова,
г.Шадринск
Жанна Талиповна Кашкимбекова
г.Кемертоган, Республика Казахстан

**Особенности обучения русскому языку учащихся казахских школ
в условиях многоязычия**

Статья посвящена одному из актуальных вопросов преподавания русского языка как неродного на постсоветском пространстве, выявлению специфики обучения русскому языку в школах Республики Казахстан в условиях полиязычия и поиска наиболее эффективных подходов к обучению современных казахских школьников. В материале обосновывается закономерная смена лингводидактических подходов к обучению русскому языку как неродному и как иностранному, описываются особенности реализации личностно-ориентированного подхода к преподаванию в средней школе в Республике Казахстан. Многоязычная среда формирует отношение к изучению неродных и иностранных языков как важному фактору коммуникации представителей различных национальностей на фоне существования казахского языка как государственного языка и русского языка как официального языка в Казахстане. В статье обосновывается необходимость разработки и использования дифференцированных заданий на занятиях по русскому языку в казахских школах.

Ключевые слова: полиязычная среда, обучение русскому языку, личностно-ориентированный подход, дифференцированные задания.

Elena Ivanovna Elizova
Shadrinsk
Zhanna Talipovna Kashkimbekova
Kemertogan, Kazakhstan

Features of teaching Russian to students of Kazakh schools under conditions of multilingualism

The article is devoted to one of the topical issues of teaching Russian as a non-native language in the post-Soviet space, identifying the specifics of teaching Russian in schools in Kazakhstan in the context of multilingualism and searching for the most effective approaches to teaching modern Kazakh schoolchildren. The article substantiates the natural change of linguodidactic approaches to teaching Russian as a non-native and as a foreign language, describes the features of the implementation of a personality-oriented approach to teaching in secondary schools in the Republic of Kazakhstan. The multilingual environment forms the attitude to the study of non-native and foreign languages as an important factor of communication between representatives of various nationalities against the background of the existence of the Kazakh language as the state language and Russian as the official language in Kazakhstan. The article substantiates the need to develop and use differentiated tasks in Russian language classes in Kazakh schools.

Keywords: multilingual environment, Russian language teaching, personality-oriented approach, differentiated tasks.

Национальное полиязычие – это использование нескольких языков в пределах одной страны. К числу многоязычных относится огромное количество государств, в том числе и Республика Казахстан (РК). Государственный язык РК – казахский. Им свободно владеет подавляющее большинство жителей страны. В то же время в стране активно используется русский язык, имеющий статус официального. Кроме того, представители других национальностей, проживающие на территории Казахстана (узбеки, турки, таджики, дунгане и др.), говорят на родных языках.

Полиязычные представители разных национальностей сталкиваются с выбором языка обучения для своих детей. Если еще 20 лет назад узбеки, киргизы, корейцы и др. обучались только в русских школах, то в последнее время и школы с казахским языком обучения становятся многонациональными.

Анализ психолого-педагогических исследований [1, 4, 5, 6 и др.] позволяет констатировать, что каждый этап развития методики преподавания языков характеризуется определенным подходом как главным стратегическим направлением, детерминирующим все компоненты системы обучения: его цели, задачи, содержание, пути и способы их решения, деятельность педагога и обучающегося, технологии (приемы) обучения, критерии эффективности образовательного процесса, систему контроля.

В этой связи целью настоящей статьи является выявление специфики обучения русскому языку как неродному в условиях реализации современных подходов в казахских школах в условиях многоязычия.

На основании сказанного актуализируется вопрос о выборе методологических подходов к обучению в казахской школе. При этом не следует забывать, что термин «подход» может использоваться в лингводидактике и в более узком значении, и может пониматься как совокупность приемов, способов организации учебного материала, учебного процесса и т.д.

В условиях совместного обучения представителей разных национальностей приобрел популярность

коммуникативный подход, являясь ведущим принципом развития речевой деятельности и основой обучения языкам. Это обусловило смещение акцента с грамматики на лексику и постановку целей обучения, направленных на формирование лексической компетентности в рамках каждого вида деятельности в новых учебных программах РК. Усвоение содержания предметов «Русский язык» (1-4 классы) и «Русский язык и литература» (5-11 классы) и достижение целей обучения учащимися школ с казахским языком обучения предопределяет успешность овладения лексическими знаниями и навыками.

Как известно, в национальной школе изучению лексики и фразеологии русского языка всегда придавалось особое значение. Включение раздела о фразеологии в программу по русскому языку повысило интерес учащихся к учебному предмету. До сих пор выпускники казахских школ 70-90-х годов прошлого столетия демонстрируют хорошее владение русским языком, имеют обширный словарный запас, понимают, в каком значении употреблено слово, различают фразеологизмы и сходные с ними словосочетания, используемые в прямом значении.

Психолого-педагогические исследования XX века позволили определить основные лексические и фразеологические понятия, разработать типологию заданий, ориентированных на формирование языковых умений и применение лексических и фразеологических единиц в связных высказываниях. Данное положение подтверждают лингвометодические принципы обучения русскому языку как неродному: текстоцентричность, принцип обучения русскому языку как полифункциональному явлению, принцип межпредметных связей.

Однако современная реальность заставляет корректировать подходы к изучению лексики и фразеологии русского языка в казахской школе. Несмотря на то, что русский язык в Казахстане по-прежнему имеет статус официального и востребован в республике как язык межнационального общения, нельзя не заметить, что его распространение в стране заметно сократилось.

Основной проблемой, на наш взгляд, в настоящее время является то, что для многих детей общение на русском языке ограничивается только учебной средой в школе. За последние годы снизился уровень контактов с носителями русского языка, постепенно уменьшается количество передач на ТВ, газет на русском языке. Порой родители, воспитывающие детей в национальных традициях, препятствуют просмотру контента на русском языке по телевидению и в интернете.

На уровень владения русским языком у обучающихся казахских школ оказывает влияние и неоднородность проживания национальностей на территории Республики, так как в Казахстане есть и многонациональные, и мононациональные регионы (в основном сельская местность на юге и западе Республики). В областях, где проживают представители разных национальностей, преобладает полиязычие. Дети, выросшие в мононациональных регионах, испытывают серьезные языковые трудности при попадании в полиязычную среду.

Кроме того, в Казахстане увеличилось количество репатриантов. Для детей оралманов (соотечественников) русский язык является иностранным, что требует особых подходов к его преподаванию в казахской школе.

Состав обучающихся в одном классе, например, в областном лицее-интернате, также может быть неоднородным. Сюда входят:

- учащиеся, свободно владеющие двумя языками (казахским и русским), проживающие в билингвальной семье;
- учащиеся из монолингвальной семьи (все общаются на казахском языке), но вне семьи находятся в билингвальной среде, где говорят как на казахском, так и на русском языке (что характеризует жителей города);
- учащиеся из монолингвальной (казахоязычной семьи), которые вне семьи также находятся в монолингвальной среде (это характеризует жителей из сел и аулов, репатриантов, трудовых мигрантов).

В «Методических рекомендациях по уровневому обучению русскому языку в школах с нерусским языком обучения», изданных НАО имени И. Алтынсарина, указывается, что в этой ситуации обеспечить успех обучения может личностно-ориентированный подход [1].

В нашей статье мы рассматриваем личностно-ориентированный подход как подход, обеспечивающий развитие личности ученика исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта и познания, и предметной деятельности. Поэтому в условиях реализации этого подхода особую значимость приобретает принцип индивидуализации, учет индивидуальных особенностей школьника, ведь он субъект учебной деятельности [6, С.105].

Он подразумевает специализацию учебного процесса для обучаемых с разным уровнем владения русским языком. Для обеспечения эффективной дифференциации необходимо изучать среду

общения учащихся, которая часто детерминирует интерференцию: законы родного языка оказывают влияние на освоение русского. В этой связи обязательной является опора на родной язык при изучении лексики и фразеологии русского как второго и как иностранного, с обращением внимания на тип интерференции.

В Казахстане Министерством образования и науки утверждены следующие учебники «Русский язык и литература» для 8 класса общеобразовательной школы с нерусским языком обучения:

- учебник в 2 частях издательства «Атамұра», 2018 г.; авторы: У.А. Жанпейс, Н.А. Озекбаева, Р.Д. Даркембаева, Г.А. Атембаева;
- учебник издательства «Көкжиек-Горизонт», 2018 г.; авторы К. Кабдулова, Г. Аульбекова;
- учебник издательства «Арман-ПВ», 2018г.; авторы: Ж. Капенова, М. Валова, Н. Мирошникова.

К сожалению, во всех этих учебниках материал и задания подаются без дифференциации. В этой связи учителя должны самостоятельно адаптировать материал учебника или подбирать задания для учащихся, свободно владеющих, слабо владеющих и не владеющих языком.

Для разработки дифференцированных заданий, используемых в обучении русскому языку в казахских школах, важным для педагога с позиции личностно-ориентированного подхода становится учет не только мыслительных способностей, характера памяти, внимания учащихся, но и их личностных качеств, жизненного опыта, интересов, склонностей. Он может быть осуществлен посредством варьирования учебных заданий, например, упражнений типа «Выполните задание по выбору», заданий повышенной сложности, дополнительных заданий типа: «Только для любознательных!»

Приведем примеры дифференцированных заданий, используемых в обучении русскому языку как неродному на занятиях с учащимися 8-го класса в средней школе г.Кемертогана Алматинской области.

– *Упражнения на словотолкование.*

1. Учащиеся слушают текст притчи, объясняют слова, значение которых для них известно, и выписывают незнакомые слова.

Учитель объясняет значение непонятных слов, при необходимости указывает их морфемный состав, приводит однокоренные слова, синонимы, антонимы. Для детей, которые не владеют или слабо владеют языком, разработаны слайды, позволяющие соотнести слово и его образ.

Далее восьмиклассники, работая в парах, дают толкование знакомых слов и проверяют свою работу по словарю. Детям, слабо владеющим русским языком, предлагается русско-казахский словарь. Они работают в парах с учениками, хорошо освоившими лексику русского языка, которые помогают им сформулировать определение. Результатом такой совместной работы является ответ учащегося, испытывающего затруднения.

2. Ученики составляют ассоциогаммы «Человек» и «Волк» со словами: *благородство, героизм, гордость, грубость, гуманизм, зависть, злоба, искренность, лицемерие, милосердие, жесткость, месть, мужество, независимость, эгоизм, жалость, трусость, смелость, доверчивость, осторожность.*

Для школьников, плохо владеющих русским языком, к каждому слову прилагается иллюстрация и толкование слова на казахском языке. Работа выполняется в гетерогенных группах, в состав которых включены учащиеся, испытывающие затруднения. Учитель заранее акцентирует внимание на том, чтобы члены группы помогли одноклассникам понять задание и внести свой вклад в составление ассоциогаммы. Для этого на выполнение упражнения дается достаточное количество времени.

3. После прочтения фрагмента из романа Ч. Айтматова «Плаха», восьмиклассники соотносят в таблице слова из произведения с их лексическим значением [2, С.32-33]. Задание выполняется в группах в форме соревнования. Школьники в ходе выполнения упражнения испытывают эмоциональный подъем, у них смещается акцент с выполнения задания на игру, что положительно влияет на формирование лексических навыков. Упражнение нацелено на развитие лингвистической догадки, умения преодолевать трудности с пониманием слов на русском языке. Для учащихся, плохо владеющих русским языком, предлагаются не только новые слова, но и их визуальные образы.

– *Упражнения в слушании по формированию навыка распознавания звучащей речи и ее понимания.*

1. При работе над стихотворением О. Сулейменова «Волчата» одни учащиеся составляют синквейн на основе прослушанной информации со словом «волк», творчески перерабатывая услышанную информацию. Другие, слабо владеющие русским языком, отвечают на вопросы теста.

2. Восьмиклассники слушают отрывок из стихотворения К.Д. Бальмонта «Безглагольность» и отвечают на вопросы, демонстрируя свое понимание содержания поэтического фрагмента:

- 1) Что означает название стихотворения?
- 2) Какие слова из стихотворения акцентируют мотив «безглагольности»?
- 3) Какое настроение выражается в лирическом отрывке К.Д. Бальмонта?

Ученики, отвечая на вопросы, должны правильно строить предложения, учитывать лексическую сочетаемость слов и их стилистическую принадлежность. Обучающимся со слабым знанием языка в качестве помощи предлагаются предложения-ответы, в которые нужно вставить пропущенные слова или словосочетания.

– *Упражнения в говорении*

1. Учащиеся составляют диалог по проблеме ухудшения экологической обстановки на планете.

При составлении дескрипторов акцентируется внимание на количестве реплик в составленных диалогах (их должно быть не менее двух: реплика,

инициирующая следующее высказывание собеседника, и реплика-реакция), на их содержание и интонационное оформление. Восьмиклассники, участвуя в диалоге, используют ранее полученные знания, учатся составлять свои вопросы, используя новые слова и фразеологизмы, аргументируют ответы, оценивают ответы своих товарищей, другими словами, учатся говорить и слушать других, исправлять друг у друга речевые ошибки.

Учащиеся, слабо владеющие навыками устной речи, принимают активное участие в составлении и воспроизведении диалога. Они работают в парах с сильными учениками, которые руководят их действиями, помогают подготовиться к беседе.

2. Ученики пересказывают фрагмент статьи из энциклопедии «Вымершие животные», представленный в учебнике [2, С.18], заменяют выделенные слова общезыковыми эквивалентами. Школьники, плохо владеющие навыком устной речи, готовят часть текста для пересказа. Учитель им предлагает в качестве опоры карточку с ключевыми словами и незаконченными фразами.

– *Упражнения в чтении*

1. Школьники составляют цитатный план фрагмента из романа Ч.Т. Айтматова «Плаха» – «Волчица Акбара». Они повторяют определение цитаты и правила ее оформления, делят текст на значимые части (например, фрагменты, содержащие один элемент сюжетного действия), находят ключевые фразы, из них составляют план. Учащиеся со слабой подготовкой работают по образцу, предложенному учителем.

– *Упражнения в письме*

1. Восьмиклассники представляют информацию о животных Казахстана, занесенных в Красную книгу, в виде презентации, содержащей таблицу, схему, диаграмму или график. При выполнении данного задания анализируют информацию, выбирают основные сведения, статистические данные, вносят их в таблицу, диаграмму или график в сжатом виде, делают логичный вывод, используя слова и словосочетания из текста.

Учащиеся со слабой языковой подготовкой из текста выписывают в таблицу, подготовленную учителем, названия редких животных Казахстана и указывают в следующей графе их количество.

2. Восьмиклассники пишут эссе на основе цитаты казахстанского писателя-натуралиста М. Зверева: «Потомки не простят нам, если мы не протянем руку природе. Ведь теперь не мы просим милости у нее, а природа просит милость у нас» [3, С. 42]. Учащиеся, плохо владеющие русским языком, готовятся к изложению: читают текст, определяют значение незнакомых слов по словарю, выписывают ключевые слова, составляют цитатный план, пишут изложение.

Особое значение имеет формативное оценивание учащихся, испытывающих серьезные затруднения: учитель должен отмечать успехи ученика и только потом указывать на недостатки и объяснить, как их можно исправить.

Резюмируя вышесказанное, следует подчеркнуть, что реализация личностно-ориентированного подхода в преподавании русского языка как неродного и иностранного в казахских школах обеспечивает вариативность в использовании различных методов и приемов обучения русскому языку. Вместе с тем, данный подход требует от педагога высокого уровня сформированности методических компетенций и творческих способностей преподавателя.

Таким образом, при обучении русскому языку в казахских школах в условиях полиязычия педагогам приходится обучать учащихся с разным уровнем владения русским языком. Обеспечить успех обучения может личностно-ориентированный подход, подразумевающий дифференциацию учебного процесса с опорой на родной язык и учетом интерференции со стороны родного языка обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бунеев, Р.Н. Образовательная система «Школа 2100» / Р.Н. Бунеев. – Текст : непосредственный // Педагогика здравого смысла : сб. материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – Москва : Баласс, Издательский Дом РАО, 2003. – С. 26-28.
2. Методические рекомендации по уровневому обучению русскому языку в школах с нерусским языком обучения. – Астана : НАО имени И. Алтынсарина, 2019. – 108 с. – Текст : непосредственный.
3. Русский язык и литература. В 2 ч. Ч. 1 : учебник для 8 кл. общеобразоват. шк. с нерус. яз. обучения / У.А. Жанпейс, Н.А. Озекбаева, Р.Д. Даркембаева, Г.А. Атембаева. – Алматы : Атамұра, 2018. – 192 с. – Текст : непосредственный.
4. Юсупова, З.Ф. К вопросу о становлении и развитии принципа учета особенностей родного языка учащихся при обучении русскому языку как неродному / З.Ф. Юсупова. – Текст : непосредственный // Русский язык в национальной школе. – 2012. – № 4.– С.8-13.
5. Юсупова, З.Ф. Учет особенностей родного языка учащихся при обучении русскому : учеб.-метод. пособие / З.Ф. Юсупова. – Казань : Казан. ун-т, 2013. – 60 с. – URL: <http://dSPACE.kpfu.ru/xmlui/handle/net/27389> (дата обращения: 30.01.2022). – Текст : электронный.
6. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская ; под ред. М.А. Ушаковой. – Москва : Сентябрь, 2000. – 224 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Buneev R.N. Obrazovatel'naja sistema «Shkola 2100» [Educational system “School 2100”]. *Pedagogika zdravogo smysla: sb. materialov [Pedagogy of common sense]*. Leont'eva A.A. (ed.). Moscow: Balass, Izdatel'skij Dom RAO, 2003, pp. 26-28.
2. Metodicheskie rekomendacii po urovnevomu obucheniju russkomu jazyku v shkolah s nerusskim jazykom obuchenija [Methodological recommendations for tiered teaching of the Russian language in schools with a non-Russian language of instruction]. Astana: NAO imeni I. Altynsarina, 2019. 108 p.
3. Zhanpejs U.A., Ozekbaeva N.A., Darkembaeva R.D., Atembaeva G.A. Russkij jazyk i literatura. V 2 ch. Ch. 1: uchebnik dlja 8 kl. obshheobrazovat. shk. s nerus. jaz. obuchenija [Russian language and literature. In 2 parts, Part 1]. Almaty: Atamyra, 2018. 192 p.
4. Jusupova Z.F. K voprosu o stanovlenii i razvitiu principa ucheta osobennostej rodnogo jazyka uchashhihsja pri obuchenii russkomu jazyku kaknerodnomu [On the issue of the formation and development of the principle of taking into account the peculiarities of the native language of students when teaching Russian as a non-native language]. *Russkij jazyk v nacional'noj shkole [Russian language in the national school]*, 2012, no. 4, pp.8-13.
5. Jusupova Z.F. Uchet osobennostej rodnogo jazyka uchashhihsja pri obuchenii russkomu: ucheb.-metod. posobie [Peculiarities of the native language of students when teaching Russian]. Kazan': Kazan. un-t, 2013. 60 p. URL: <http://dSPACE.kpfu.ru/xmlui/handle/net/27389> (Accessed 30.01.2022).
6. Jakimanskaja I.S. Tehnologija lichnostno-orientirovannogo obrazovanija [Technology of student-centered education]. In Ushakovej M.A. (ed.). Moscow: Sentjabr', 2000. – 224 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.И. Елизова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г.Шадринск, Россия, e-mail: elisowa@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1060-3513.

Ж.Т. Кашкимбекова, магистрант второго года обучения 44.04.01. Педагогическое образование, образовательная программа «Подготовка педагогов русского языка и литературы», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г.Шадринск, Россия; место работы: РК, г.Кемертоган, учитель русского языка и литературы средней школы г.Кемертоган Алматинской области, e-mail: jannakashkimbekova@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.I. Elizova, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Philology and Social Sciences, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: elisowa@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1060-3513.

Zh.T. Kashkimbekova, 2nd year Master's Student, field of training 44.04.01. “Pedagogical education”, educational program “Training of teachers of Russian language and literature”, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia; place of research: RK, Kemertogan, teacher of Russian language and literature of the secondary school of the city of Kemertogan, Almaty region, e-mail: jannakashkimbekova@mail.ru.

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

Формирование коммуникативных умений младших школьников, с учетом различных видов темперамента

В своей статье авторы рассматривают сущностную характеристику понятия «темперамент». По их мнению, формирование коммуникативных умений важно начинать в период младшего школьного возраста, так как он является сензитивным. В это время у учащихся начальной школы повышается интерес к общению и осмыслению всех окружающих явлений, происходит формирование новых психологических механизмов деятельности и поведения. Авторы останавливаются на проблеме влияния темперамента на процесс формирования коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста. Темперамент, которым обладают младшие школьники, оказывает существенное влияние на успешность обучения, на процесс адаптации его в новом коллективе. В процессе написания статьи авторами проведено исследование, цель которого заключается в выявлении типа темперамента младших школьников, и его влияния на процесс становления коммуникативных умений учащихся начальной школы. В опытно-поисковой работе были использованы две методики («Какие сказки ты любишь», диагностика Б.С. Волкова и Н.В. Волковой). Исходя из полученных результатов, авторы констатируют, что решение исследуемого вопроса возможно при целенаправленном использовании системы дидактического инструментария (технологии, методы, формы и средства) и определенных условий ее реализации. В данной статье приведены примеры игр, способствующих продуктивному протеканию процесса формирования коммуникативных умений младших школьников с разными видами темперамента. Именно через игру возможно формирование умений правильно построить коммуникацию.

Ключевые слова: темперамент, сангвиники, холерики, меланхолики, флегматики, младшие школьники, игра.

**Natalia Mikhailovna Zhdanova,
Alexandra Vitalievna Manakova**
Shadrinsk

The formation of younger schoolchildren communication skills with different types of temperament

The authors consider the essential characteristic of the concept of "temperament". The authors consider that it is important to begin the formation of communicative skills during primary school age since it is sensitive. At this time, primary school students have an increased interest in communication and understanding of all surrounding phenomena, the formation of new psychological mechanisms of activity and behavior. The authors focus on the problem of the influence of temperament on the process of formation of communicative skills in children of primary school age. The temperament possessed by younger schoolchildren has a significant impact on the success of learning, on the process of adapting it to a new team. In the process of writing the article, the authors conducted a study, the purpose of which is to identify the type of temperament of younger schoolchildren, and its influence on the process of formation of communicative skills of primary school students. Two methods were used ("What fairy tales do you like", diagnostics of B.S. Volkova and N.V. Volkova). Based on the results obtained, the authors state that the solution of this issue is possible with the purposeful use of a system of didactic tools (technologies, methods, forms and means) and certain conditions for its implementation. This article provides examples of games that contribute to the productive course of the process of forming the communicative skills of younger schoolchildren with different types of temperament. The game continues to be the leading activity in the initial link. It is through the game that it is possible to form the skills to build communication correctly.

Keywords: temperament, sanguine, choleric, melancholic, phlegmatic, junior schoolchildren, game.

В современной образовательной парадигме важным аспектом выступает процесс формирования у младшего школьника комплекса ключевых компетенций, личной ответственности, осознанности и самостоятельности обучения.

Анализ фундаментальных исследований позволяет утверждать, что формирование коммуникативных умений важно начинать в период младшего школьного возраста, который является благоприятным, так как в это время у обучающихся наблюдается повышенный интерес к общению и осмыслению всех окружающих явлений, происходит формирование новых психологических механизмов деятельности и поведения.

От уровня сформированности коммуникативных умений в начальной школе зависит эффектив-

ность обучения младших школьников, их социализация. Становление рассматриваемых умений протекает не только на уроках, но и во внеурочной деятельности [1].

При организации процесса формирования коммуникативных умений учителю начальных классов необходимо опираться на специфику психических процессов младшего школьного возраста, на особенности темперамента.

В данной статье мы остановимся на проблеме влияния темперамента на формирование коммуникативных умений детей младшего школьного возраста.

Существует большое количество определений понятия «темперамент». Б.М. Теплов трактует данное понятие как комплекс компонентов, характеризу-

ющих динамические особенности протекания психических процессов и поведения человека, их силу, скорость, возникновение, прекращение и изменение [2].

Теоретический анализ научных исследований (Вундта, Галена, Гиппократ, И. Канта, Э. Кречмера, И.П. Павлова, В.М. Русалова, У. Шелдона) позволяет рассматривать темперамент как основополагающие характеристики психологической составляющей человека, проявляющиеся в отношении его с окружающим социумом [3, С. 156].

Темперамент младшего школьника накладывает отпечаток на его общение с окружающими, процесс усвоения знаний, адаптацию в коллективе сверстников. Учеными выделяют 4 типа темперамента (сангвинический, меланхолический, холерический, флегматический), но необходимо отметить, что в чистом виде каждый тип встречается редко.

Ребенок-сангвиник отличается большой подвижностью, ему характерны перепады настроения, он быстро начинает плакать в неприятной ему ситуации и так же быстро успокаивается. Стремительно переходит от одного вида деятельности к другому. Такие дети не помнят зла. Их отличает желание делать добро. Они приятны в общении, очень часто бывают инициаторами игр, любят фантазировать и придумывать небывшие. Легко вступают в общение.

Богатым внутренним миром отличаются дети-меланхолики. Очень часто бывают грустными и задумчивыми, любят уединяться, с трудом включаются в общение со сверстниками. Им сложно поменять одну деятельность на другую. Таких детей отличает рассудительность и порой недетский взгляд на происходящее.

Младший школьник, обладающий холерическим темпераментом, настойчив, решителен, для него нет преград ни в каком деле, вспыльчив, импульсивен, добивается поставленной цели любыми путями, не слушает советов окружающих, часто ссорится со сверстниками.

Ребенок-флегматик обладает спокойным и ровным характером, любит порядок во всем, никогда не опаздывает, но для сверстников он кажется скучным, его редко приглашают в совместные игры и приключения. Он медленно усваивает информацию, но надолго, редко принимает ошибочные решения. В каждом классе встречаются младшие школьники с различными типами темперамента, поэтому учителю начальных классов необходимо учитывать их особенности при формировании коммуникативных умений.

В материалах ФГОС НОО (третьего поколения) большое внимание уделяется формированию коммуникативных умений обучающихся. Именно они служат основой успешного обучения на всех ступенях образования. Таким образом, мы можем утверждать, что от учителей начальных классов зависит жизненная успешность подрастающего поколения. Поэтому необходима их специфическая подготовка к формированию у младших школьников умений осуществлять общение со сверстниками, взрослыми, с классным руководителем.

В процессе написания статьи нами проведено исследование, цель которого заключается в выявлении типа темперамента у младших школьников. По нашему мнению, анализ результатов исследования поможет нам разработать траекторию формирования коммуникативных умений учащихся начальной школы.

Нами были использованы две методики («Какие сказки ты любишь», диагностика Б.С. Волкова и Н.В. Волковой), позволяющие выявить тип темперамента у второклассников.

В процессе первой диагностики младшим школьником предлагалось выбрать сказку, соответствующую их внутреннему состоянию:

1. Сказка о принцессе, которую заточили в башне.
2. О принце, который побеждает дракона.
3. Веселую сказку, о праздниках, путешествиях.
4. О еде, пирожных, жареных утках.

Анализ результатов показал, что 25,3% выбрали первый вариант сказок, что показывает скрытность, замкнутость, сосредоточенность на себе. Первый вариант дети-меланхолики. Учащиеся, сочувствуя бедной принцессе, забывает свои обиды.

24,7% выбрали второй вариант сказки. К этому варианту относятся дети-холерики. Они активные, подвижные, очень эмоциональные, обрадуются, если принц одержит победу над драконом.

Сангвинический тип наблюдается у 35,4% учащихся. Они веселые, жизнерадостные, очень любят праздники, открыты для общения.

15, 6% класса флегматики - спокойные, медлительные, неразговорчивые.

С помощью методики Б.С. Волкова и Н.В. Волковой педагог, наблюдая за ребенком, определяет, как ведет себя младший школьник в ситуации, когда необходимо принять быстрое решение и включиться в деятельность, как реагирует на замечания. Педагогу особое внимание необходимо заострить на том, каким образом учащиеся выстраивают коммуникативную траекторию со сверстниками в важных для них ситуациях, как ведут себя в новой обстановке. Анализ результатов показал, что в данном классе в основном преобладают дети-сангвиники и холерики.

Исходя из полученных результатов, мы можем утверждать, что решение исследуемой нами проблемы возможно при целенаправленном использовании системы дидактического инструментария (технологии, методы, формы и средства) и определенных условий ее реализации.

В данной статье остановимся более подробно на играх, способствующих продуктивному протеканию процесса формирования коммуникативных умений младших школьников с разными видами темперамента. Именно в процессе игры, возможно сформировать необходимые нам умения. Научить детей находить общий язык, решать возникающую проблему, правильно строить коммуникацию. С

целью формирования умения общаться, устанавливать близкие и доверительные отношения, мы предлагаем провести игру «Связующая нить». Младшие школьники усаживаются напротив друг друга, образуя круг. Затем они начинают передавать клубок ниток, как только он оказывается в руках, необходимо сказать, что хочет играющий для себя и что желает другим. Если ребенок затрудняется сказать, педагог или ведущий бросает ему еще раз. Данная игра позволяет учителю выявить детей, которым трудно построить коммуникативную траекторию с окружающими. У такого ребенка с ведущим образуется несколько связей. В конце игры учитель предлагает детям закрыть глаза, натянуть нити, почувствовав, что они все одно целое и важны друг для друга.

В ходе игры «Слепой и поводырь» один из игроков ведет другого, с завязанными глазами. Им необходимо пройти определенный маршрут так, чтобы «слепой», не упал и не стукнулся. Данная игра способствует становлению умений взаимодействовать в парах. В ходе игры воспитывается внимание друг к другу, социальное доверие. Учащиеся делятся на пары или учитель сам может их создать, заранее составив карточки, а ребята их вытягивают. После завершения игры, важно провести рефлексирующую беседу, позволяющую выявить эмоциональное состояние каждого игрока.

С целью формирования уверенности в себе мы рекомендуем провести игру «Закончи предложение». Педагог предлагает детям закончить фразы: «Я добьюсь...», «Я хочу...», «Я смогу...». Большой популярностью среди педагогов пользуются игры: «Вежливые слова», «Рукавички», «Страна Вежливости». Формированию коммуникативных умений у учащихся начальных классов способствуют методы и приемы ТРИЗ, технологии решения изобретательских задач, активные и интерактивные методы.

Для нашего исследования важным является вопрос «Как различные виды темперамента влияют на формирование в младшем школьном возрасте умения строить коммуникацию?».

Психологами доказано, что холерики успокаивают и дополняют флегматиков, а умело поддерживать сангвиников могут только меланхолики. Учителю необходимо помнить, что, если в паре или в группе будут работать холерики и сангвиники, их деятельность будет сопровождаться различными эмоциями (негативными и положительными), могут возникнуть проблемы лидерства. Хотя, будет наблюдаться и положительная тенденция в проявлении инициативы. Пассивностью и инертностью будет отличаться пара флегматика и меланхолика. Эти сочетания будут тормозить процесс формирования коммуникативных умений младших школьников.

При организации совместной деятельности или работы в группе педагогу необходимо активизировать ребенка флегматика, заставлять работать в темпе, заинтересовывать его, способствовать возникновению ярких эмоций по отношению к новому

материалу или определенному виду деятельности, преодолевая его равнодушие. У детей с данным типом темперамента необходимо постепенное наращивание темпа осуществления различных видов деятельности. За каждое малейшее продвижение в преодолении нерасторопности и медлительности их необходимо хвалить и подбирать. Для них нужно подбирать такие задания, которые требуют вдумчивости, точности выполнения. У флегматиков малоподвижная нервная система, поэтому им сложно построить психологически комфортные отношения с одноклассниками и взрослыми, им трудно адаптироваться к создавшейся ситуации, начать и закончить новое дело. Если такой ребенок начал выполнять задания, необходимо сразу предупредить его о том, сколько у него времени, а за несколько минут до окончания напомнить о скором завершении выполняемой работы.

Большое внимание в работе с меланхоликом учителю начальных классов необходимо уделять развитию чувства коллективизма. Подбирать задания, которые будут требовать от ребенка расширение круга общения, формируя таким образом у него общительность, умение прийти на помощь, чувство товарищества. Обучение и воспитание такого ребенка должны основываться на принципах доступности и постепенности. Необходимо избегать сильных внешних раздражителей (громкие разговоры, шум, крики). Особенно важным периодом в школьном обучении для меланхоликов является процесс адаптации в первом классе. Как ребенок его преодолит, зависит от учителя, от его умения расположить ребенка, вызвать у него доверие. К таким детям необходим индивидуальный подход. В работе с ними необходимо стараться избегать повышенный голоса, излишнюю строгость, требовательность. При организации работы в группе педагогу нужно помнить об особенностях ребенка-меланхолика (высокий уровень самоконтроля, обучаемости, высокая чувствительность к своим ошибкам). Таких детей нужно чаще хвалить и формировать у них активную позицию. При подборе заданий учителю важно создать условия для более полного раскрытия положительных качеств меланхолика.

Вовлекая холериков в различные виды групповой и парной работы, можно использовать игровые и квестовые задания, предполагающие передвижение по классу. Таких детей важно научить контролю над своими эмоциями, умению избегать конфликтные ситуации, правильно строить безконфликтное общение, высказывать свою точку зрения и толерантно относиться к чужому мнению. Холерикам трудно удерживать внимание, поэтому необходимо подбирать задания, способствующие тренировке избирательной направленности восприятия. Педагог должен чаще менять вид деятельности у детей-холериков, следить, чтобы они были всегда заняты.

При работе с сангвиниками педагог должен подбирать задания, которые научат ребенка выполнять их медленно, доводя начатое до конца, правильно

строить общение со сверстниками, слушать и слышать товарищей, при этом необходимо использовать занимательный материал, интересные факты, чтобы заинтересовать неусидчивого и быстро отвлекающегося ребенка-сангвиника. Позволять им двигаться, менять свое положение (в процессе игровых ситуации, поручений, заданий-квестов).

Учитель начальных классов также должен помнить, что нет чистых типов темпераментов, он должен учитывать это в своей профессиональной деятельности при групповой или командной работе учащихся в классе, формируя у детей коммуникативные умения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Журавлёва, А.А. Формирование коммуникативных умений младших школьников во внеурочной деятельности / А.А. Журавлёва. – Текст : электронный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 7-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-umeniy-mladshih-shkolnikov-vo-vneurochnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 10.02.2022).
2. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий : избр. психол. тр. / Б.М. Теплов ; ред. М.Г. Ярошевский ; Моск. психол.-соц. ин-т. – Воронеж : МОДЭК, 1998. – 544 с. – (Психологи Отечества : избран. психол. тр. : в 70 т.). – Текст : непосредственный.
3. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 736 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Zhuravl'jova A.A. Formirovanie kommunikativnyh umenij mladshih shkol'nikov vo vneurochnoj dejatel'nosti [Formation of communicative skills of younger schoolchildren in extracurricular activities]. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk* [Urgent problems of the humanities and natural sciences], 2015, no. 7-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-umeniy-mladshih-shkolnikov-vo-vneurochnoy-deyatelnosti> (Accessed 10.02.2022).
2. Teplov B.M. Psihologija i psihofiziologija individual'nyh razlichij: izbr. psihol. tr. [Psychology and psychophysiology of individual differences]. Jaroshevskij M.G. (ed.). Voronezh: MODJeK, 1998. 544 p.
3. Stoljarenko L.D. Osnovy psihologii [Fundamentals of Psychology]. Rostov-na-Donu: Feniks, 1997. 736 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.М. Жданова, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, Россия, e-mail: nat.jdanova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6714-6002.

А.В. Манакова, студентка 312 группы, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, Россия, e-mail: sasha.manakova.01@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.M. Zhdanova, Ph. D. in Pedagogics, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: nat.jdanova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6714-6002.

A.V. Manakova, Undergraduate Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: sasha.manakova.01@mail.ru.

УДК 378.016

DOI: 10.52772/25420291_2022_1_30

Елена Юрьевна Камышева
г. Москва

Педагогические условия реализации интерактивности в цифровой среде вуза

В статье рассматривается комплекс педагогических условий реализации интерактивности как одного из эффективных ресурсов образовательного процесса в условиях цифровой среды. Автор обосновывает основные факторы применения интерактивности в организации учебно-познавательной деятельности обучающихся в условиях цифровой среды, выделяет особенности данного феномена как субъектного взаимодействия участников образовательного процесса в разных режимах работы. Выделены и описаны необходимые и достаточные педагогические условия реализации интерактивности: трансформация роли преподавателя в образовательном процессе в цифровой среде, организация комфортного цифрового образовательного пространства, реализация многообразия интерактивных методов представления информации, форм деятельности в цифровой среде. В контексте описания педагогических условий большое значение придается изменению роли педагога, его функций в организации образовательной деятельности, готовности и способности применять цифровую компетентность в современном образовательном цифровом пространстве на основе разнообразных интерактивных методов обучения. В качестве примера приводится метод «Открытых инноваций». В заключении автор делает вывод о том, что данные педагогические условия реализации интерактивности позволяют сделать образовательный процесс в цифровой среде мотивированным, продуктивным, эмоционально насыщенным, личностно-развивающим.

Ключевые слова: интерактивность, образовательный процесс, цифровая среда, педагогические условия, роль педагога, интерактивные методы и формы.

Elena Yurievna Kamysheva
Moscow

The pedagogical conditions for implementing interactivity in the digital learning environment of higher education

The paper examines the pedagogical conditions for implementing the interactivity as one of the effective teaching and learning resources in the modern digital learning environment of higher education. The author substantiates the main factors of the interactivity implementation in learning and cognitive activity of students in the digital environment, highlights the pedagogical features of this phenomenon as a subjective interaction of participants in the teaching and learning process in different modes of collaboration. The pedagogical conditions for implementing interactivity have been determined as necessary and sufficient: the transformation of the teacher's role in the teaching and learning process in the digital environment, the creation of a comfortable digital learning ecosystem, the diverse application of interactive technologies in the digital environment. By describing the pedagogical conditions, great emphasis was placed on the transformation of the pedagogue's role, his functions in the organization of educational activities, and ability to apply digital competence in the new digital learning environment based on a variety of interactive teaching methods. The method of "Open Innovation" has been given as one of the examples. In conclusion the author points out that the pedagogical conditions of the interactivity implication allow the pedagogue to improve standards of the teaching and learning process in the digital learning environment by making it more motivated, productive, emotional and person-oriented.

Keywords: interactivity, teaching and learning process, digital learning environment, pedagogical conditions, pedagogue's role, interactive technologies.

Современное состояние развития высшего образования, интеллектуальный вызов преподавателя, его личная мотивация освоения ультрасовременных цифровых инструментов диктуют необходимость создания комплекса необходимых и достаточных педагогических условий, обеспечивающих успешность реализации образовательного процесса в условиях цифровой среды. В этой связи преподаватель высшей школы должен уметь выбирать и использовать современный образовательный инструментарий, позволяющий создавать активную интеллектуально-деятельностную атмосферу взаимодействия всех участников образовательного процесса. Одним из таких ресурсов является интерактивность образовательного процесса, так как достижение эффективных результатов деятельности возможно при взаимодействии обучающихся друг с другом, в совместной деятельности, в которой обучающийся воспринимает себя значимым участником процесса.

На рубеже XX-XXI веков в период интенсивных трансформаций зарубежного и отечественного образования термин «интерактивность», занял прочные позиции в научно-практической среде и нашел широкое отражение в современной теории и практике обучения. В исследованиях авторы (Т.Ю. Аветова, Б.Ц. Бадмаев, Л.К. Гейхман, С.В. Еловская, С.С. Кашлев, Е.В. Коротаяева, М.В. Кларин, В.А. Обсков, Г.Н. Москалевич, А.П. Панфилова, С. Burns, S. Kennewell, D. Myhill, H. Tanner, R. Palaniyammal и др.) рассматривают интерактивность как постоянное взаимодействие, общение, сотрудничество равноправных участников образовательного процесса. Основные идеи исследований позволили определить позицию этого понятия в научных категориях, описать сущность и широту понятия интерактивного образования как феномена современного общества, предложить направления развития взаимодействия как важного

элемента эффективного образовательного процесса, в котором «основное внимание уделяется интерактивности обучающихся» [11].

Широкая популярность данного педагогического явления в контексте современной педагогической теории и практики объясняется тремя важными факторами.

Во-первых, интерактивность как фундамент образовательных технологий, таких как проект, дискуссия, дебаты, игра и т.д. позволяет организовать «автономную коллективную мыслительную деятельность обучающихся» [10], повысить их познавательную активность через самостоятельную работу в цифровой среде. При этом педагог исключается из прямого постоянного контакта с обучающимся. Ему отводится роль фасилитатора совместной деятельности.

Во-вторых, интерактивные ресурсы позволяют получать необходимую информацию, ее трансформировать и презентовать в режиме реального времени, что способствует интенсификации образовательного процесса.

В-третьих, использование интерактивности в цифровой среде обеспечивает качественно новый уровень обучения. Интеграция on-line и off-line обучения делает образовательный процесс персонализированным, способствует повышению мотивации обучения через активную самообразовательную деятельность.

Несмотря на многообразие научных работ, посвященных проблемам интерактивности, в научной среде недостаточно исследованы такие аспекты, как влияние интерактивности на результативность образовательного процесса, трансформация модели взаимодействия участников образовательного процесса; изменение содержания изучаемой дисциплины. Поэтому, очевидно, что в педагогической теории и практике сложилось противоречие между необходимостью использовать интерак-

тивность как педагогическую инновацию и недостаточным освещением педагогических условий ее реализации в условиях инновационной информационно-образовательной среды вуза.

В понимании термина «интерактивности» необходимо учитывать не только межсубъектное взаимодействие (социальный компонент образовательной среды), но и взаимодействие субъекта обучения с другими ее компонентами (ценностно-целевым, информационно-знаниевым, экспериментально-практическим, технологическим, результативным). Это позволяет определить понятие «интерактивности» как совместной образовательной деятельности преподавателя и студентов, основанной на лидерской и партнерской моделях ее организации и соответствующих им формам обучения в рамках аудиторной и неаудиторной работы» [7, С.7]. Основная особенность интерактивности проявляется в формате активного взаимодействия участников образовательного процесса.

Взаимодействие субъектов в образовательном процессе реализуется в таких режимах работы как «студент-интерактивный мультимедийный контент», «группа студентов-преподаватель», «студент-студент» (работа в парах), «студент-группа студентов» (работа в группах), «студент-аудитория», «группа студентов-аудитория» (презентация проекта). Данные режимы работы переключаются с «транслирующих, информационно-рецептивных, пассивных (для обучающихся), когда студенты получают готовое знание, а не добывают его самостоятельно, на диалоговые, поисковые, познавательные, включающие в себя обмен информацией, взаимодействие и взаимопонимание» [9, С.54].

Как показывает практика, разные формы организации учебно-познавательной работы привлекают «к активной работе даже таких студентов, на которых различные приемы индивидуальной формы обучения не придают ожидаемого воздействия. Попав в группу однокурсников, которые коллективно выполняют определенную задачу, студент не может отказаться выполнять свою часть работы, потому что подпадет под моральное суждение со стороны своих товарищей, а их мнение, уважение он, как правило, ценит, бывает, даже больше, чем мнение преподавателя» [2, С.44]. В этом случае образовательное взаимодействие характеризуется единым смысловым творческим пространством пребывания участников, совместным погружением в проблемное поле, эмоциональной готовностью к решению поставленной задачи, активной мыслительной деятельностью, смыслотворчеством, оптимистичностью и позитивностью оценивания результатов деятельности.

Современные технологические возможности цифровой среды и достижения в области гуманитарного знания позволяют не только эффективно организовать субъектное взаимодействие участников образовательного процесса в разных режимах работы, обеспечивая социально-коммуникатив-

ный, деятельностный, образовательный и развивающий характер деятельности, но и влиять на продуктивность полученных результатов.

Интерактивность как мощный дидактический прием компенсирует в цифровой среде физическую разобщенность участников образовательного процесса. Постоянная двусторонняя связь всех участников образовательного процесса обеспечивает ощущение психологического комфорта обучающегося, при котором обучающийся может преодолевать чувство удаленности, одиночества и неуверенности. Благодаря данному приему обучающиеся получают возможность оценивать уровень сложности задания, понимать и рефлексировать по поводу того, какими знаниями они обладают, для того чтобы решить поставленную задачу. Совместная учебно-познавательная деятельность обучающихся мотивирует каждого участника на обмен знаниями, идеями, что делает процесс обучения индивидуализированным, захватывающим, увлекательным.

Для успешной реализации интерактивности как дидактического приема в образовательном процессе в условиях цифровой среды необходимо определить педагогические условия. Под педагогическими условиями принято понимать (комплекс) мер, содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания (В.И. Андреев) [1]; совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (А.Я. Найн) [6]. Педагогические условия как «совокупность мер воздействия лежит в основе управления педагогической системой (образовательным процессом или его составляющими) в той или иной ситуации..., обеспечивая в своем единстве эффективность решения образовательных задач» [5, С.11].

Принимая во внимание вышеуказанные теоретические аспекты, считаем необходимым рассмотреть основные педагогические условия успешной реализации интерактивности как одного из эффективных ресурсов образовательного процесса в условиях цифровой среды.

Первое условие: трансформация роли преподавателя в образовательном процессе в цифровой среде.

Интерактивность построена на взаимодействии, постоянном диалоге всех субъектов образовательного процесса. При этом роль преподавателя заключается не в трансляции знаний, а в организации процесса обучения, создании условий для развития новых образовательных концепций и моделей преподавания, позволяющих реализовать индивидуальную траекторию обучения в соответствии с когнитивными и творческими способностями личности обучающегося.

Целью внедрения интерактивности в цифровую среду является – создание педагогически комфортных условий активной познавательной деятельности, в которой обучающийся самостоятельно открывает, осмысливает и конструирует

знания. При таком подходе в современных условиях технологизации образовательного процесса происходит видоизменение и усложнение характеристик педагогической деятельности преподавателя, что приводит к переосмыслению его роли в образовательном процессе, отказу от позиции источника уникального знания и перехода на позиции фасилитатора, консультанта. Преподаватель выступает в роли организатора, лидера группы, который создает условия для проявления инициативы обучающихся. При этом опыт взаимодействия обучающегося с информационным мультимедийным контентом становится более важным, чем позиция преподавателя, который организует, управляет, контролирует процесс выполнения поставленной задачи. Педагог, «находящийся в позиции организатора-участника совместной деятельности, работает с образовательными инициативами студентов (их желаниями, интересами, запросами, ожиданиями), помогает развернуть эти инициативы в самостоятельные образовательные действия» [8, С.94]. Организуя доверительные, партнерские отношения в процессе общения важно опираться на личный опыт обучающихся, мотивировать их на поиск, открытие и конструирование нового знания.

Второе условие: организация комфортного цифрового образовательного пространства в цифровой среде вуза.

Многообразие интерактивных цифровых технологий и методик их применения позволяет участникам образовательного процесса в режиме реального времени осуществлять обмен информацией, знаниями, опытом между участниками, моделируя коммуникативные ситуации, погружать в атмосферу сотрудничества по разрешению поставленной проблемы.

Поставленная проблема должна представлять интерес для обучающихся, соотноситься с реальной действительностью. Только в этом случае обучающийся будет активно участвовать в поиске путей решения поставленной проблемы. Благодаря погружению в суть проблемы обучающийся получает знания не в готовом виде, а в процессе активной когнитивной деятельности, опираясь на собственный опыт и опыт других участников образовательного процесса. Основные функции современных цифровых ресурсов и компьютерных устройств позволяют обучающимся управлять собственной образовательной траекторией (определять время, скорость, формат и сроки изучения материала), так они обеспечивают им доступ к дидактическим материалам в любое время и в любой форме и к текущей оценке их учебной деятельности.

Достижение образовательных результатов зависит от цифровой компетентности преподавателя, способного и готового создавать комфортное цифровое дидактическое пространство. Основными индикаторами цифровой компетентности, не притягивая во внимание уровень владения информационно-компьютерными технологиями, являются та-

кие знания, умения и навыки работы с современными ресурсами цифровых технологий. Важными индикаторами являются поиск релевантной информации, ее критическая оценка; создание цифрового дидактического контента, адекватного интересам и потребностям обучающегося; коммуникационный обмен информацией; соблюдение этики и норм общения в цифровой среде. Содержание данных индикаторов включает умения и навыки преподавателя использовать возможности цифровых инструментов с целью:

- отбора цифровых ресурсов, образовательных платформ таких как Zoom, Teams, Google Meet и др., их адаптации с учетом потребностей обучающихся и обеспечение к ним безопасного доступа обучающимся и коллегам в электронно-информационной системе вуза;

- обеспечения адекватности содержания когнитивной деятельности обучающихся по отношению к поставленной задаче;

- стимулирования обучающихся к освоению учебного материала и создания новых условий для их самообучения и самореализации (своевременное и эффективное решение возникающих проблем, проведение индивидуальных консультаций, оказание помощи обучающимся в формировании собственного маршрута обучения, формирование навыков соблюдения сроков выполнения заданий);

- осуществления своевременного анализа и оценки активностей обучающихся и предоставление оперативной обратной связи.

Умелое владение цифровой компетентностью позволяет преподавателю организовать комфортное образовательное интерактивное пространство, в котором обучающиеся, выступая в роли преподавателя, могут анализировать свои и чужие ошибки, делиться и обмениваться полученными знаниями и опытом, тем самым обучать и обогащать друг друга.

Третье условие: реализация многообразия интерактивных методов представления информации, форм деятельности в цифровой среде, их мобильность.

Изменение роли преподавателя, совершенствование его методической компетентности в образовательном процессе в цифровой среде обусловило необходимость использования специальных форм взаимодействия, которые способствуют проявлению большей активности, самостоятельности и мотивации обучающихся. Среди таких форм востребованными являются работа в парах, малых группах посредством размещения в отдельных комнатах (breakout rooms). «Для поддержки интереса и инициативы студентов от преподавателя требуется отойти от стереотипов традиционного обучения и передать ведущую роль в управлении групповой работой самим студентам, побуждая их к участию в дискуссиях, в выборе оптимальных решений, к обсуждению и анализу высказываний и

предложений всех участников, к работе с источниками информации и в итоге – к творческой активности и т. д.» [3, С.150].

Работа в малых группах на основе сотрудничества как одна из востребованных стратегий дает всем обучающимся возможность быть вовлеченным в активную работу, позволяет развивать навыки межличностного общения (умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия, проявляя при этом такт, доброжелательность, толерантность по отношению к оппонентам), формировать умение мыслить неординарно.

Соперничество и состоятельность как мощные стимулы оказывают положительное влияние на интеллектуальную активность участников в процессе разрешения проблемы, развивают интерес, вовлеченность и мотивацию. Дух состязательности особенно ярко проявляется на занятиях, проводимых в соревновательном формате. В качестве примера приведем метод «Open Innovations (Открытые инновации)».

В основе метода лежит подход, который позволяет «задействовать не только внутренние источники организации, но также вовлекать людей из внешней среды организации, чтобы они предлагали свои идеи, делали замечания, и тем самым улучшали конечный продукт» [12, С.15]. Механизм реализации метода «Open Innovations (Открытые инновации)» позволяет сосредоточить внимание на сути проблемы, выделить причинно-следственные связи, систематизировать информацию и создать целостную картину изучаемого явления путем открытого доступа продукта в цифровой среде, его когнитивной визуализации как специально организованной демонстрации с целью его лучшего восприятия, понимания, систематизации, упорядочивания, дополнения, изменения другими участниками.

Алгоритм работы с проектами «Open Innovations (Открытые инновации)» включает несколько этапов: диагностический, когнитивный, процессуальный, рефлексивный.

На диагностическом этапе задается тема, проблема, определяется ее значимость для формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. Одним из приемов может быть применение интеллектуальной карты, работа с которой начинается с определения центрального понятия. Каждое последующее слово, словосочетание или графическое изображение становятся центром следующей ассоциации, количество ответвляющихся возможных ассоциаций может быть бесконечным.

На когнитивном этапе предлагается построить таблицу или карту основных понятий по теме, проблеме. Формирование таблицы или карты понятий может выполняться как индивидуально, так и коллективно. Выбор формы работы зависит от цели деятельности и степени трудности задания. Главное, зафиксировать все идеи, отражающие сущность и содержание концепта значимого для участников. Результатом работы на данном этапе

является создание таблицы или карты понятий, транслирующей целостную картину изучаемой проблемы.

На деятельностном этапе осуществляется обобщение, интерпретация, трансформация и презентация представленной на карте информации в лично-значимый продукт речемыслительной деятельности с учетом индивидуальных особенностей, личностных качеств и предыдущего опыта творческой деятельности обучающегося. Актуализация знаний осуществляется в формате PowerPoint презентации.

На данном этапе к работе над проектом подключаются внешние участники, которые могут дополнить, исправить, внести изменения во всех трех процедурах на основе обоснованных умозаключений. Обмен мнениями осуществляется как в форме диалога, так и групповой дискуссии между создателями проекта и внешними участниками. Дискуссия как дидактический прием данного метода позволяет обучающимся генерировать интересные идеи, самостоятельно находить информацию, анализировать, обобщать, критически осмысливать альтернативные мнения по проблеме, систематизировать полученные знания, принимать взвешенные самостоятельные решения, трансформировать полученные знания в готовый продукт, опираясь на собственный жизненный опыт.

Метод «Open Innovation» расширяет коммуникативное пространство, в котором обучающиеся усваивают новую информацию интегрированным способом. Материал можно легко менять, дополнять, упорядочивать, тем самым приспособлять к постоянно меняющимся образовательным условиям.

На рефлексивном этапе проводится самоанализ и самооценка деятельности и ее результатов с трех позиций. С практической позиции оценивается цель деятельности, полученный результат. С технологической - анализируются способы, средства, этапы достижения результата. С аксиологической позиции рассматривается соответствие результата поставленной цели, роль обучающегося в достижении результата, его изменения, постановка цели для дальнейшей работы. На данном этапе обучающийся осмысливает результаты собственной когнитивной, творческой деятельности по освоению учебного материала, в ходе которой осуществляется оценка его интеллектуальных и творческих способностей.

Педагогический потенциал многообразия интерактивных методов и форм деятельности в цифровой среде, создание комфортной атмосферы общения, уважения к личности обучающегося способны удовлетворить познавательные интересы обучающихся. Кроме того, они способствуют развитию самостоятельности, сознательному и критическому осмыслению результатов образовательных действий, их мотивов и качества, познавательному, социальному, коммуникативному развитию обучающихся.

Таким образом, обоснование комплекса педагогических условий реализации интерактивности как инновационного направления в условиях цифровой

среды вуза подтверждает тот факт, что данный феномен является важным фактором оптимизации образовательного процесса. Во-первых, интерактивность обеспечивает результативность обучения. Дидактический потенциал интерактивного инструментария позволяет активизировать учебно-познавательную деятельность обучающихся в цифровой среде посредством применения многообразия форм и методов взаимодействия, что «повышает их интеллектуальную активность, уровень мотивации и эффективность обучения» [4, С.40], что делает образовательный процесс мотивированным, продуктивным, эмоционально насыщенным, личностно-развивающим. Во-вторых, благодаря интерактивности ведущая роль педагога уходит на второй план, что способствует вовлечению обучающихся в процесс познания, освоения нового материала не в качестве пассивных слушателей, а в

качестве активных участников. В-третьих, интерактивность позволяет сделать образовательный процесс гибким и доступным. Обучающиеся могут использовать цифровые образовательные информационные ресурсы в любом месте, в любое время. Мультимедийный контент цифровых образовательных ресурсов обеспечивают постоянный контакт между участниками образовательного процесса, а также удобство и оперативность мониторинга за траекторией обучения студента, его прозрачностью и объективностью оценки компетенций обучающихся. Данный комплекс условий реализации интерактивности обучающихся формирует положительные личностные качества обучающегося, такие как любознательность, самостоятельность, ответственность, дисциплинированность, внимательность, стрессоустойчивость, готовность принимать нестандартные решения в процессе решения поставленной задачи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1988. – 238 с. – Текст : непосредственный.
2. Божко, В.Г. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов на основе группового взаимодействия / В.Г. Божко. – Текст электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4 (44). – С. 41-44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivizatsiya-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-studentov-na-osnove-grupпового-vzaimodeystviya> (дата обращения: 21.01. 2022)
3. Густяхина, В.П. Интерактивные технологии в педагогическом образовании / В.П. Густяхина, Л.В. Попова. – Текст электронный // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2018. – № 8 (197). – С. 149–154. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-tehnologii-v-pedagogicheskom-obrazovanii> (дата обращения: 21.01.2022).
4. Еловская, С.В. Использование интерактивных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе / С.В. Еловская. – Текст электронный // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23. – № 176. – С. 39-45. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 21.01. 2022).
5. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова. – Текст электронный // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14. – URL: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf (дата обращения: 21.01. 2022).
6. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.
7. Обсков, А.В. Педагогические условия и формы реализации интерактивного обучения иностранному языку студентов технического вуза : автореф. ... дис. канд. пед. наук / А.В. Обсков. – Томск, 2017. – 23 с. – Текст : непосредственный.
8. Поздеева, С.И. Обоснование комплекса педагогических условий интерактивного обучения / С.И. Поздеева, А.В. Обсков. – Текст электронный // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2016. – №1 (11). – С. 92-97. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obosnovanie-kompleksa-pedagogicheskikh-usloviy-interaktivnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-tehnicheskome-vuze> (дата обращения: 21.01. 2022).
9. Сэкулич, Н.Б. Реализация принципа интерактивности в электронной информационно-образовательной среде / Н.Б. Сэкулич. – Текст : электронный // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2017. – Вып. 1. – С. 54-59. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-printsipa-interaktivnosti-v-elektronnoi-informatsionno-obrazovatelnoi-srede> (дата обращения: 21.01. 2022).
10. Burns, C. Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching / C. Burns, D. Myhill. – Text : electronic // Cambridge Journal of Education. – 2004. –Vol. 34. – P. 35–48. – URL: https://www.researchgate.net/publication/248998969_Interactive_or_inactive_A_consideration_of_the_nature_of_interaction_in_whole_class_teaching (date of application: 21.01.2022).
11. Kennewell, S. Interactive teaching with interactive technology / S. Kennewell. – Text : electronic // ResearchGate. – URL: https://www.researchgate.net/publication/267953098_Interactive_teaching_with_interactive_technology (date of application: 21.01.2022).
12. Chesbrough, H.W. Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology / H.W. Chesbrough. – Massachusetts : Harvard Business Press, 2003. – 227 p. – URL: <https://books.google.ru/books?id=4hTRWStFhVgC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (date of application: 21.01.2022). – Text : electronic.

REFERENCES

1. Andreev V.I. Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoj lichnosti [Dialectics of education and self-education of a creative personality]. Kazan: Izd-vo KGU, 1988. 238 p.
2. Bozhko V.G. Aktivizatsiya uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti studentov na osnove gruppovogo vzaimodeystviya [Activation of educational and cognitive activity of students on the basis of group interaction]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Journal of Shadrinsk State Pedagogical University], 2019, no. 4 (44), pp. 41-44. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/aktivizatsiya-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-studentov-na-osnove-grupпового-vzaimodeystviya> (Accessed 21.01. 2022)

3. Gustjahina V.P., Popova L.V. Interaktivnye tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii [Interactive Technologies in Pedagogical Education]. *Vestnik TGPU (TSPU Bulletin) [TSPU Bulletin]*, 2018, no. 8 (197), pp. 149-154. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-tehnologii-v-pedagogicheskom-obrazovanii> (Accessed 21.01.2022).
4. Elovskaja S.V. Ispol'zovanie interaktivnykh obrazovatel'nykh tehnologiy pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze [The use of interactive educational technologies in teaching a foreign language at a university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Gumanitarnye nauki [Tambov University Review. Series Humanities]*, 2018, vol. 23, no. 176, pp. 39-45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnykh-obrazovatelnykh-tehnologiy-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (Accessed 21.01. 2022).
5. Ippolitova N., Sterhova N. Analiz ponjatija «pedagogicheskie uslovija»: sushhnost', klassifikacija [Analysis of the concept of “pedagogical conditions”: essence, classification]. *General and Professional Education*, 2012, no. 1, pp. 8–14. URL: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf (Accessed 21.01. 2022).
6. Najn A.Ja. O metodologicheskom apparate dissertacionnykh issledovanij [On the methodological apparatus of dissertation research]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 1995, no. 5, pp. 44–49.
7. Obskov A.V. Pedagogicheskie uslovija i formy realizacii interaktivnogo obuchenija inostrannomu yazyku studentov tehničeskogo vuza: avtoref. Dis. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions and forms of implementation of interactive teaching of a foreign language to students of a technical university. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Tomsk, 2017. 23 p.
8. Pozdeeva S.I., Obskov A.V. Obosnovanie kompleksa pedagogičeskikh uslovij interaktivnogo obuchenija [Justification of the complex of pedagogical conditions for interactive learning]. *Nauchno-pedagogičeskoe obozrenie. Pedagogical Review [Pedagogical Review]*, 2016, no. 1 (11), pp. 92-97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obosnovanie-kompleksa-pedagogičeskikh-uslovij-interaktivnogo-obuchenija-inostrannomu-yazyku-v-tehničeskom-vuze> (Accessed 21.01. 2022).
9. Sjekulich N.B. Realizacija principa interaktivnosti v jelektronnoj informacionno-obrazovatel'noj srede [Implementation of the principle of interactivity in the electronic information and educational environment]. *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshhestvo [BSU Bulletin. Education. Personality. Society]*, 2017, issue. 1, pp. 54-59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-printsipa-interaktivnosti-v-elektronnoj-informatsionno-obrazovatelnoi-srede> (Accessed 21.01. 2022).
10. Burns C., Myhill D. Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*, 2004, vol. 34, pp. 35–48. URL: https://www.researchgate.net/publication/248998969_Interactive_or_inactive_A_consideration_of_the_nature_of_interaction_in_whole_class_teaching (Accessed 21.01.2022).
11. Kennewell S. Interactive teaching with interactive technology. *ResearchGate*. URL: https://www.researchgate.net/publication/267953098_Interactive_teaching_with_interactive_technology (Accessed 21.01.2022).
12. Chesbrough H.W. Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology. Massachusetts: Harvard Business Press, 2003. 227 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=4hTRWStFhVgC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (Accessed 21.01.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.Ю. Камышева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета международных отношений, политологии и зарубежного регионоведения Историко-архивного института, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», г. Москва, Россия, e-mail: ejkamysheva@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0798-7154.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.Yu. Kamysheva, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Foreign Languages Department of Division for International Relations, Political Science and Area Studies, Institute for History and Archives, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, e-mail: ejkamysheva@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0798-7154.

УДК 159.922.76

DOI: 10.52772/25420291_2022_1_36

**Евгения Владимировна Левченко,
Ольга Николаевна Толстикова**
г. Архангельск

Анимационные фильмы, как средство формирования связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи

Формирование связной речи является главным фактором речевого развития дошкольников. Содержание статьи раскрывает психолого-педагогические основы развития связной речи у обучающихся с речевыми нарушениями. В данной статье рассматривается значимость анимационных фильмов в развитии связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, проведен анализ коррекционно-педагогических возможностей применения данного средства в обучении детей с речевыми нарушениями. В статье описывается содержание, организация и этапы формирования связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи с применением анимационных фильмов. Отписываются практические приемы и методы работы для педагогов-дефектологов.

Ключевые слова: связная речь, анимационные фильмы, общее недоразвитие речи, дошкольники, связные высказывания.

**Evgenia Vladimirovna Levchenko,
Olga Nikolaevna Tolstikova**
Arkhangelsk

**Animated cartoons as a means of forming coherent utterances in preschoolers
with general speech underdevelopment**

The formation of coherent speech is the main factor in the speech development of preschoolers. The content of the article reveals the psychological and pedagogical foundations of the development of coherent speech in preschoolers with speech disorders. This article examines the importance of animated cartoons in the development of coherent speech in preschoolers with general speech underdevelopment, analyzes the correctional and pedagogical possibilities of using this tool in teaching children with speech disorders. The article describes the content, organization and stages of the formation of coherent utterances in preschoolers with general speech underdevelopment using animated cartoons. Practical techniques and methods of work for teachers-defectologists are described.

Keywords: coherent speech, animated cartoons, general underdevelopment of speech, preschoolers, coherent utterances.

В современном дошкольном образовании связанная речь рассматривается как одна из основ воспитания и обучения детей, так как от уровня овладения связанной речью зависит успешность обучения детей в школе, умение общаться с людьми и общее интеллектуальное развитие [2].

Речь – это не только средство общения, но и орудие мышления, творчества, носитель памяти, информации и пр. Другими словами, речь – это полиморфная (многообразная) деятельность. Дети овладевают родным языком через речевую деятельность, через восприятие речи и говорение. Поэтому, очень важно создавать условия для развития связанной речевой деятельности детей, для общения, для выражения своих мыслей.

Необходимо мотивировать воспитанников к занятиям. Такой мотивацией может выступать анимационные фильмы, как педагогическое средство, позволяющее решить большинство речевых проблем.

Анимационные фильмы обладают коррекционно-педагогическими возможностями, это универсальный многогранный способ развития ребенка (в том числе осуществлять речевое развитие: понимание на слух текстов, обогащение словаря), особенно сегодня, когда технические средства стали доступны и находятся в постоянном развитии. Поэтому анимационные фильмы можно рассматривать как важное средство обучения, воспитания и развития детей при помощи слова, образов и информационных технологий. Так, использование средств анимации в работе детьми с нарушениями речи рекомендуют А.А. Гуськова, В.С. Горшенкова [1].

В своей работе по коррекции речевых нарушений мы используем анимационные фильмы. Они позволяют развивать речь в различных аспектах: - воспитание звуковой культуры речи, формирование лексико-грамматической структуры речи, формирование связанной речи; мультфильм служит прекрасным инструментом для развития мышления, внимания, воображения и памяти; значительно расширяет кругозор и улучшает коммуникативные навыки; учит выражать свои чувства и настроение.

Работа над содержанием фильма позволяет формировать разные стороны детской речи: фонетико-фонематическую, просодическую, лексико-грамматическую, что создает основу для усвоения связанного высказывания.

Целью применения анимационных фильмов является формирование связанного высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Для достижения данной цели необходимо реализовать следующие задачи:

1) отобрать такие анимационные фильмы для формирования связанного высказывания у детей 6-7 лет с ОНР, которые актуальны для их речевой коммуникации;

2) разработать этапы работы с использованием анимационных фильмов. Познакомить детей с мультфильмом, работать над содержанием мультфильма, формировать навыки программирования развернутого высказывания, обучение лексико-грамматическому оформлению связанных высказываний, пониманию порядка построения связанного высказывания;

Логопедические занятия проводятся с учетом необходимых условий:

1) увеличение представлений детей об окружающем мире и обогащение словаря в соответствии с содержанием анимационного фильма;

2) опора на принцип осознанности (дошкольнику нужно знать причинно-следственные связи в процессе изменения сюжета, а кроме того, роль каждого героя в возникающих событиях);

3) присутствие речевого образца, который считается основой яркой живой речи;

4) процесс работы над содержанием анимационного фильма, способствующий углубленному осмыслению сюжета: - беседа с детьми по содержанию (выявление эмоций, которые произвел просмотр анимационного фильма, обнаружение любимого события, персонажа, который понравился, и персонажа, который не понравился, и выявление причины, постановка вопроса «Почему?»);

– создание описательного рассказа: прежде всего - описание места, где возникают события, описание героев по внешнему виду; потом - харак-

теристика поступков героев и основных черт личности; сравнение между собой двух просмотренных анимационных фильмов по одной лексической теме; составление сложных предложений с применением союзов сочинения и подчинения;

– пересказ основного сюжета просмотренного анимационного фильма (вместе с педагогом, совместно, по цепочке, сменяя друг друга);

– дальнейший пересказ основных эпизодов фильма, с использованием серии картинок из анимационного фильма;

– рассказ с элементами творчества, а именно придумывание развития событий, которые могут произойти;

5) опора на связь с реальностью: анимационный фильм открывает перед телезрителем некоторое жизненное правило, показывает определённую нравственную проблему.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию связного высказывания, у дошкольников с общим недоразвитием речи, осуществляется согласно с подготовленным планом (Таблица 1).

Таблица 1

Календарно-тематический план работы по формированию связных высказываний у дошкольников с ОНР с использования анимации

Лексическая тема		Анимационный фильм	Задачи речевого развития
1 неделя «Грибы»	1 занятие	«Белый гриб» (Лунтик)	развитие связной речи, формирование связного высказывания
	2 занятие	«Мухомор» (Лунтик)	развитие связной речи, формирование связного высказывания
2 неделя «Птицы»	1 занятие	«Растрёпанный воробей. 1 часть»	развитие связной речи, формирование связного высказывания
	2 занятие	«Растрёпанный воробей. 2 часть»	развитие связной речи, формирование связного высказывания
3 неделя «Здоровье»	1 занятие	«Королева зубная щётка»	развитие связной речи, формирование связного высказывания
	2 занятие	«Птичка Тари»	развитие связной речи, формирование связного высказывания
4 неделя «Дикие животные»	1 занятие	«Лиса и волк»	развитие связной речи, формирование связного высказывания
	2 занятие	«Лиса и кот»	развитие связной речи, формирование связного высказывания
5 неделя «Домашние животные»	1 занятие	«Непослушный котёнок»	развитие связной речи, формирование связного высказывания
	2 занятие	«Котёнок Гав»	развитие связной речи, формирование связного высказывания
6 неделя «Новый год»	1 занятие	«Снеговик почтовик»	развитие связной речи, формирование связного высказывания
	2 занятие	«Тимошкина ёлка»	развитие связной речи, формирование связного высказывания

Коррекционное занятие по формированию связного высказывания проходило в несколько, последовательно выстроенных этапов:

1. подготовительный этап;
2. просмотр анимационного фильма;
3. анализ (беседа по содержанию) содержания анимационного фильма;
4. речевые игры, упражнения на совершенствование грамматического строя речи в соответствии с содержанием анимационных фильмов;
5. построение связного высказывания (пересказа, рассказа), с учётом правил грамматики и

использованием соответствующих слов, по сюжету анимационного фильма;

б. составление связных высказываний на сравнение героев, после просмотра двух разных мультфильмов по одной лексической теме (сравнение предметов, выделение существенных признаков, подбор синонимов, антонимов, существительных и прилагательных).

Таким образом, грамотное использование анимации в логопедической работе оказывает положительное влияние на речевую деятельность, а в особенности формирует у дошкольников умение строить связные высказывания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Минеева, Ю.В. Инновационные формы работы по речевому развитию образования / Ю.В. Минеева. – Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 7, ч. 2. – С. 35-37.

2. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.02.2022). – Текст: электронный.

REFERENCES

1. Mineeva, Ju.V. Innovacionnye formy raboty po rechevomu razvitiyu obrazovaniya [Innovative forms of work on the speech development of education]. *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovaniya [International Journal of Experimental Education]*, 2014, no. 7, ch. 2, pp. 35-37.
2. Rossijskaja Federacija. Zakony. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon № 273-FZ: prinjat Gos. Dumoj 21 dek. 2012 g. [Russian Federation. Laws. About education in the Russian Federation]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 11.02.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.В. Левченко, магистрант 3 курса, 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, ФГБОУ ВО «Северный арктический федеральный университет имени М.В. Ломоносова», г. Архангельск, Россия, e-mail: zhenia.lewchenko@yandex.ru.

О.Н. Толстикова, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Северный арктический федеральный университет имени М.В. Ломоносова», г. Архангельск, Россия, e-mail: olga.osovskaya@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2066-7606.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.V. Levchenko, 3rd year Master's student, Lomonosov Northern Arctic Federal University, Arkhangelsk, Russia, e-mail: zhenia.lewchenko@yandex.ru.

O.N. Tolstikova, Ph.D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Lomonosov Northern Arctic Federal University, Kirov, Russia, e-mail: olga.osovskaya@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2066-7606.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2022_1_39

Елена Анатольевна Макарова
г. Шадринск

Межкультурный дискурс как предпосылка формирования языковой личности

В статье рассматривается языковая личность и ее формирование и развитие посредством межкультурного дискурса. Понятие языковой личности как субъекта межкультурной коммуникации рассматривается через его включение в философско-социокультурный контекст и трактуется как социокультурный способ бытия человека, связанный с восприятием и воспроизводством межкультурного дискурса. Важнейшим сущностным качеством языковой личности признается ее межкультурная компетенция. Формирование и развитие языковой личности происходит через включение ее в межкультурный дискурс. В процессе его воспроизводства, языковая личность, исходя из собственного социокультурного и языкового опыта, выбирает определенный набор культурных средств. Функционирование языковой личности как субъекта межкультурной коммуникации предполагает реализацию коммуникативной компетенции, в процессе которой воспроизводится концептуальная картина мира, свойственная носителю языка и осуществляется диалог культур. Формирование языковой личности в межкультурном дискурсе связано с овладением инокультурными средствами установления отношений и иноязычного способа их выражения, а также с формированием готовности и способности осуществлять на этой основе дискурсивный диалог культур. Основные этапы формирования языковой личности связаны с освоением и использованием в дискурсивных практиках основных групп социокультурных средств и их языкового выражения

Ключевые слова: языковая личность, межкультурный дискурс, межкультурная компетенция, формирование.

Elena Anatolevna Makarova
Shadrinsk

Intercultural discourse as a prerequisite for the formation of a linguistic personality

The article examines the linguistic personality and its formation and development through the intercultural discourse. The concept of a linguistic personality as a subject of intercultural communication is considered through its inclusion in the philosophical and sociocultural context and is interpreted as a sociocultural way of human being, associated with the perception and reproduction of intercultural discourse. The most important essential quality of a linguistic personality is recognized as its intercultural competence. The formation and development of a linguistic personality occurs through its inclusion in intercultural discourse. In the process of its reproduction, a linguistic person, based on his own socio-cultural and linguistic experience, chooses a certain set of cultural means. The functioning of a linguistic personality as a subject of intercultural communication presupposes the implementation of communicative competence, in the process of which the conceptual picture of the world characteristic of a native speaker is reproduced and a dialogue of cultures is carried out. The formation of a linguistic personality in intercultural discourse is associated with the mastery of foreign cultural means of establishing relations and a foreign language way of expressing them, as well as with the formation of the readiness and ability to carry out a discursive dialogue of cultures on this basis. The main stages of the formation of a linguistic personality are associated with the development and use in discursive practices of the main groups of socio-cultural means and their linguistic expression

Keywords: linguistic personality, intercultural discourse, intercultural competence, formation.

Современное коммуникативное пространство характеризуется диалогичностью и мультикультурностью. Это порождает определенный круг проблем, связанных с пониманием языковой личности. С одной стороны, языковая личность обладает свободой языкового самопроявления как в непосредственной, так и в опосредованной межкультурной коммуникации, с другой стороны, коммуникативная среда (в особенности опосредованная) часто бывает агрессивной, акты коммуникации имеют неопределенный исход, самовыражение языковой личности принимают все более индивидуализированные формы и не всегда однозначно трактуются членами коммуникативного сообщества. Все это делает понятие и статус языковой личности неустойчивым и непредсказуемым, а задача ее формирования как субъекта межкультурной коммуникации становится особенно востребованной и, в то же время, особенно сложной из-за разнообразия дискурсивных практик. Языковая личность должна быть способна к активному освоению языка и его реализации в дискурсивной практике. Она должна быть способна к сохранению и воспроизводству социально-культурных форм и поддержанию конструктивного коммуникативного взаимодействия [3, 4].

Понятие языковой личности базируется на понимании личности в целом, ее отношения с языком как формой выражения культурных смыслов. Данное понятие активно осмысливается исследователями различных областей знаний. Сегодня накоплен большой опыт в изучении феномена личности в ее связи с индивидуальными психологическими особенностями человека как субъекта мышления и деятельности. Такой подход раскрывается в исследованиях А.Ю. Ивановой, Н. Калининой, Р. Gallaher, W. Fleeson, R.H. Hoyle и др. Давнюю традицию имеет понимание личности исходя из совокупности социальных качеств человека, в современных исследованиях эти взгляды развиваются в работах В.Е. Баранова, И.А. Гобозова, А.А. Сомкина, М.Б. Маринова, M.G. Callan, H. Kim, A.I. Gheorghiu и др. Сегодня актуален так называемый синергетический подход к исследованию личности, представленный в работах М. Кагана, Е.Н. Князевой, С.С. Хоружий А. Silbert и др. Исследователи трактуют личность как самоорганизующуюся систему, функционирующую в рамках мироздания. Разнообразие подходов отражается на понимании категории языковой личности, делая ее многоаспектной.

Языковая личность рассматривается в работах по психолингвистике, социолингвистике, лингвокультурологии, лингводидактике. Каждая научная область изучает данный феномен исходя из собственного предмета. В социолингвистическом аспекте языковая личность связывается с социальной ролью, представленной в ее знаковом индикаторе (Л.П. Крысин, М.В. Шведчикова), или же заданного социального типа (В.П. Тимофеев). Лингвокультурологический подход рассматривает языковую личность через призму национального языка и уникальной национальной культуры (Б.С. Братусь,

С.Г. Воркачева, В.А. Маслова). С точки зрения психолингвистики языковая личность рассматривается через комбинацию ее уникальных социально-психологических свойств (Ю.Н. Караулов). Активно развивается сегодня такое направление как лингвоперсоналогия. Ее предметом выступают типы языковой личности, выделяемые и характеризуются на различных основаниях: гендерном, профессиональном, ментально-психологическом и др. Исследования представлены работами Л.М. Комиссаровой, И.Г. Шестаковой и др. Формирование языковой личности в условиях дискурса рассматривается учеными исходя из уникальности последнего. Большое количество исследований рассматривают языковую личность в контексте отдельных дискурсивных практик, таких как дискурс СМИ, Интернет-дискурс, политический, научный дискурс и др. Языковая личность как субъект межкультурной коммуникации в ее возникновении и развитии традиционно рассматривается в условиях межкультурной коммуникации такими исследователями, как М.К. Гетманская, О.Ю. Левашкина, Л.П. Халяпиной и др.

Таким образом, возникает проблема непротиворечивого понимания сущности личности, языковой личности вообще и как субъекта межкультурной коммуникации, также условий ее формирования и развития в дискурсивных практиках. Указанная проблема может быть сформулирована в таких вопросах, как: что составляет сущность языковой личности и каким образом происходит ее формирование и развитие посредством межкультурного дискурса? Решение этой проблемы выступает целью статьи.

Научная новизна исследования в рамках статьи заключается в разработке категории языковой личности посредством ее включения в более широкий философско-социокультурный контекст и в выявлении особенностей ее формирования в рамках межкультурного дискурса. Рассмотрение понятия языковой личности исходя из философско-социокультурного понимания личности как единого основания позволит соотнести разнообразные теоретические знания различных научных областей и углубить знания о языковой личности. Также появится возможность задать мировоззренческие ориентиры для дальнейшего изучения и конкретизации рассматриваемых аспектов средствами отдельных гуманитарных наук, таких как лингвистика, социолингвистика, лингвоперсоналогия и др. Практическая значимость заключается в использовании результатов исследования в практике преподавания теоретических дисциплин на гуманитарных отделениях вузов, а также методики преподавания иностранного языка.

Теоретико-методологической основой изучения языковой личности в нашем исследовании выступил ряд теоретических принципов и подходов, к которым можно отнести концепцию человека, сущность которого заключена в культурно-опосредованной форме отношения к миру, выраженной

языком [8, 7], концепцию языковой личности [1], концепцию дискурса [10] и межкультурного дискурса [8]. Методами исследования выступили диалектический метод и деятельностный подход, позволяющие рассматривать языковую личность с точки зрения ее развития и активного коммуникативного взаимодействия с межкультурной языковой средой.

Проведенное исследование позволило сделать ряд выводов в отношении сущности языковой личности как субъекта межкультурной коммуникации и условий ее формирования и развития в рамках межкультурного дискурса. Опираясь на исследования сущности человека, представленные в работах А.Б. Невелева, Н.Л. Худяковой, мы пришли к выводу, что личность необходимо рассматривать как его социокультурную сторону. Содержательной характеристикой данной стороны выступают социокультурные средства, позволяющие установить отношения со средой. Эти средства, согласно указанным исследованиям, имеют языковую форму и разную степень обобщенности: от конкретных понятий, до абстрактных концепций и принципов [7, 9]. Формирование и развитие личности происходит посредством овладения данными понятиями в их содержательном и языковом аспекте и посредством их воспроизводства в отношении с социокультурной (языковой) средой. Исходя из этого, под языковой личностью мы понимаем культурно-опосредованный способ взаимодействия человека с миром, связанный с восприятием и производством индивидуального дискурса и самовыражением через него [3, 4]. Говоря о языковой личности, мы имеем ввиду сложившуюся личность как цель развития человека, цель языкового образования. Сформированная языковая личность осуществляет коммуникативное взаимодействие с миром посредством продуцирования зрелого языкового дискурса.

Для рассмотрения сложившегося языкового дискурса, необходимо уточнить собственно понятие «дискурс». Опираясь на исследования Е.С. Кубряковой, мы рассматриваем дискурс как процесс речепроизводства, имеющий открытый характер. Это означает, что дискурс предполагает наличие определенной коммуникативной среды отдельных актов коммуникации с ее (средой) границами, характерными чертами и особенностями функционирования [2]. В этой открытости проявляется, на наш взгляд, уникальный характер индивидуальный дискурсов. Универсальность дискурса связана с его общественным, институционально – культурным и социально-культурным характером, внутри которого разворачиваются отдельные коммуникативные акты, о котором пишет Т.А. Шиян [10]. Зрелый, сложившийся дискурс языковой личности интегрирует и учитывает социокультурный контекст взаимодействующих сторон отношения в их сущности. Иноязычная культура, зафиксированная иностранным языком, становится культурой языковой личности и проявляется в высоком уровне владения иностранным языком и речью, в

создании иноязычных текстов культуры. Творческое свободное осмысление личностью своего отношения с миром воплощается в высоком уровне владения иностранным языком. Языковая личность в ее индивидуальном выражении является уникальным субъектом родной и иноязычной культуры, посредством родного и иностранного языка которой выражается ее (культуры) уникальность и всеобщая универсальность [5, 6]. Языковая личность находится на точке пересечения национальных культур в их диалогическом взаимодействии.

Языковая личность как субъект межкультурной коммуникации рассматривается нами как социокультурный способ бытия человека, связанный с восприятием и воспроизводством межкультурного дискурса. Последнее становится возможным благодаря межкультурной компетенции личности, делающей ее субъектом межкультурного взаимодействия. Наши исследования показывают, что межкультурная компетенция выступает как способность и готовность к действиям по производству и восприятию дискурса в рамках диалога культур как форме культурно-опосредованного отношения человека к миру. Для исследования важно уточнить понятие межкультурного дискурса. Нельзя не согласиться со С.Л. Суворовой, которая рассматривает межкультурный дискурс как вид дискурса вообще, как разновидность межкультурного общения. Исследователь акцентирует внимание на уникальности межкультурного дискурса [8]. Принимая это во внимание, мы определяем межкультурный дискурс как процесс межкультурного общения, связанный с речепроизводством и порождением культурных смыслов. Этот процесс носит универсальный характер, поскольку связан с языковым кодом и воспроизводимой формой культурно-опосредованного отношения, с другой стороны, он уникален, так как преломляется через языковой опыт и сознание отдельной языковой личности как субъекта межкультурной коммуникации.

Формирование и развитие языковой личности происходит через включение ее в межкультурный дискурс [6]. Это предполагает формирование и развитие не только языковых и речевых способностей, но и включение личности в иноязычную культуру посредством овладения внеязыковой информацией, а также выработку личностных качеств, позволяющих осуществлять непосредственное и опосредованное общение с представителями иных культур (Гальскова, 2004). Важно понимать, что межкультурный дискурс как разновидность межкультурного общения должен быть направлен на формирование языковой личности, которая умела бы в каждой иноязычной культуре вычленять не только уникальные характеристики, но и универсальные параметры, свойственные человеческой культуре вообще и обеспечивающие продуктивное межкультурное взаимодействие. В связи с этим, к принципам формирования языковой личности в межкультурном дискурсе мы относим:

- 1) принцип ориентации на уникальность и универсальность языковой личности;
- 2) принцип поэтапного формирования языковой личности;
- 3) принцип личностно-ориентированной направленности обучения иностранному языку
- 4) принцип автономии личности в обучении
- 5) деятельностный характер и коммуникативная направленность обучения иностранному языку.

Содержательный компонент включает языковой, текстовый материал в рамках тем, представляющий культурные концепты, соответствующие упражнения. Содержание обучения на разных этапах формирования языковой личности отличается разной степенью аутентичности. Упражнения, направленные на формирования языковой личности, являются не только языковыми и речевыми, но и включают задания на понимание сходств и различий лексической репрезентации концепта и дис-

курсивной составляющей понятий и явлений иноязычной культуры. Деятельностный подход к обучению реализуется через внедрение в обучение самостоятельной исследовательской деятельности студентов, направленной на анализ смысловых значений понятий и явлений в родной и иноязычной культуре и их сопоставление.

Формирование и развитие языковой личности в условиях межкультурного дискурса должно способствовать тому, что человек рассматривает себя как субъект культуры и языка, осознает свою культурную уникальность и культурную уникальность других людей, выступает как субъект коммуникации. Человек живет в языке и через язык. Как личность, он имеет возможность сознательно оперировать содержанием понятий и категорий, заключенных в языке как знаковой системе, и понимает значение слова в установлении оптимального отношения с миром.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Карасик, В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик. – Текст : непосредственный // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 5-20.
2. Кубрякова, Е.С. О понятии дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике : обзор / Е.С. Кубрякова. – Текст : непосредственный // Дискурс, речь, речевая деятельность. Функциональные и структурные аспекты : сб. обзоров. – Москва : ИНИОН РАН, 2000. – С. 7-25.
3. Макарова, Е.А. Коммуникативная компетентность личности / Е.А. Макарова. – Текст : непосредственный // Русский язык и иностранные языки в современном поликультурном пространстве: актуальные вопросы изучения и преподавания : монография / Шадр. гос. пед. ун-т, Центр нем. метод. лит. им. И.В. Гёте ; Центр поддержки изучения и преподавания рус. яз. ; под общ. ред. проф. С.Л. Суворовой. – Шадринск : ШГПУ, 2016. – Кн. 1. – С. 71-91.
4. Макарова, Е.А. Личность и вопросы межкультурной коммуникации / Е.А. Макарова. – Текст : непосредственный // Немецкий язык в современном поликультурном пространстве: актуальные вопросы изучения и преподавания : монография / под общ. ред. проф. С.Л. Суворовой. – Шадринск : ШГПИ, 2014. – 137 с. – Кн. 2. – С. 5-16.
5. Макарова, Е.А. Философско-методологические основы изучения феномена вторичной языковой личности / Е.А. Макарова. – Текст : непосредственный // Немецкий язык в современном поликультурном пространстве: актуальные вопросы изучения и преподавания : коллект. моногр. / под общ. ред. проф. С.Л. Суворовой. – Шадринск : ШГПИ, 2013. – С. 16-28.
6. Мартыянова, И.А. Формирование поликультурной личности студента в образовательном процессе вуза / И.А. Мартыянова. – Текст : непосредственный // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2014. – № 7 (85). – С. 97-99.
7. Невелев, А.Б. Персональная идентичность человека: путь к зрелости / А.Б. Невелев. – Текст : непосредственный // Вестник Института психологии и педагогики / под общ. ред. С.А. Репина. – Челябинск : Урал ЛТД, 2003. – 256 с. – Вып. 1. – С. 47-72.
8. Суворова, С.Л. К вопросу о сущности понятия «межкультурный дискурс» / С.Л. Суворова. – Текст : электронный // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2013. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suschnosti-ponyatiya-mezhkulturnyy-diskurs> (дата обращения: 01.12.2021).
9. Худякова, Н.Л. Производство как субстанция общества / Н.Л. Худякова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология. Вып. 31. – 2013. – № 38 (329). – С. 24-29.
10. Шиян, А.А. Дискурсы трансцендентальной феноменологии / А.А. Шиян. – Текст : непосредственный // Порядки дискурса в философии и культуре. Алёшинские чтения – 2020 : материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием, Москва, 10–12 декабря 2020 г. / отв. ред. А. А. Шиян, Э. Н. Сагетдинов. – Барнаул : ИП Колмагоров, 2020.

REFERENCES

1. Karasik V.I. O tipah diskursa [On the types of discourse]. *Jazykovaja lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs*: sb. nauch. tr. [Linguistic Personality: Institutional and Personal Discourse]. Volgograd: Peremena, 2000, pp. 5-20.
2. Kubrjakova E.S. O ponjatii diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoj lingvistike: obzor [On the concept of discourse and discursive analysis in modern linguistics]. *Diskurs, rech', rechevaja dejatel'nost'. Funkcional'nye i strukturnye aspekty*: sb. obzorov [Discourse, speech, speech activity. Functional and structural aspects]. Moscow: INION RAN, 2000, pp. 7-25.
3. Makarova E.A. Kommunikativnaja kompetentnost' lichnosti [Communicative competence of the individual]. In S.L. Suvorovoj (ed.) *Russkij jazyk i inostrannye jazyki v sovremennom polikul'turnom prostranstve: aktual'nye voprosy izuchenija i*

преподавания. Kn. 1: монография [Russian language and foreign languages in the modern multicultural space: topical issues of study and teaching. Book. 1]. Shadrinsk: ShGPU, 2016, pp. 71-91.

4. Makarova E.A. Lichnost' i voprosy mezhkul'turnoj kommunikacii [Personality and issues of intercultural communication]. In S.L. Suvorovoj (ed.) *Nemeckij jazyk v sovremennom polikul'turnom prostranstve: aktual'nye voprosy izuchenija i преподаvanija. Kn. 2: монография [German in the modern multicultural space: topical issues of study and teaching. Book. 2]*. Shadrinsk: ShGPI, 2014, pp. 5-16.

5. Makarova E.A. Filosofsko-metodologicheskie osnovy izuchenija fenomena vtorichnoj jazykovej lichnosti [Philosophical and methodological foundations for studying the phenomenon of secondary linguistic personality]. In S.L. Suvorovoj (ed.) *Nemeckij jazyk v sovremennom polikul'turnom prostranstve: aktual'nye voprosy izuchenija i преподаvanija: kollekt. monogr. [German in the modern multicultural space: topical issues of study and teaching]*. Shadrinsk: ShGPI, 2013, pp. 16-28.

6. Mart'janova I.A. Formirovanie polikul'turnoj lichnosti studenta v obrazovatel'nom processe vuza [Formation of the multicultural personality of the student in the educational process of the university]. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija [Almanac of modern science and education]*. Tambov: Gramota, 2014, no. 7 (85), pp. 97-99.

7. Nevelev A.B. Personal'naja identichnost' cheloveka: put' k zrelosti [Personal identity of a person: the path to maturity]. In Repina S.A. (ed.) *Vestnik Instituta psihologii i pedagogiki. Vyp. 1 [Bulletin of the Institute of Psychology and Pedagogy]*. Cheljabinsk: Ural LTD, 2003, pp. 47-72.

8. Suvorova S.L. K voprosu o sushhnosti ponjatija «mezhkul'turny diskurs» [On the question of the essence of the concept of "intercultural discourse"]. *Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyj aspekt [Modern Higher School: Innovative Aspect]*, 2013, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suschnosti-ponyatiya-mezhkulturnyy-diskurs> (Accessed 01.12.2021).

9. Hudjakova N.L. Proizvodstvo kak substancija obshhestva [Production as a Substance of Society]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofija. Sociologija. Kul'turologija. Vyp. 31 [Bulletin of the Chelyabinsk State University. Philosophy. Sociology. Culturology. Issue. 31]*, 2013, no. 38 (329), pp. 24-29.

10. Shijan A.A. Diskursy transcendental'noj fenomenologii [Discourses of transcendental phenomenology]. In Shijan A.A. (eds.) *Porjadki diskursa v filosofii i kul'ture. Aljoshinskie chtenija – 2020: materialy Vseros. nauch. konf. s mezhdunar. uchastiem, Moskva, 10–12 dekabrya 2020 g. [Orders of discourse in philosophy and culture. Alyoshin readings - 2020]*. Barnaul: IP Kolmagorov, 2020.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.А. Макарова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: semak@shadrinsk.net, ORCID: 0000-0003-1612-326X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.A. Makarova, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: semak@shadrinsk.net, ORCID: 0000-0003-1612-326X.

УДК 37.016:62

DOI: 10.52772/25420291_2022_1_43

**Мария Сергеевна Митяева,
Маргарита Алексеевна Старцева**
г. Шадринск

**Формирование «мягких навыков» (soft skills) на уроках технологии в 5 классе
основной общеобразовательной школы**

В статье анализируется формирование «мягких навыков» учащихся на уроках технологии. Автор дает определение «мягких навыков», интерес к которым возник в методике в последние годы. С этой целью проведен обзор различных научно-методических источников. Обоснована необходимость формирования soft-skills у обучающихся основной школы. Анализируется предметная область «Технология», учебный план по предмету «Технология» для 5 класса, реализуемый на базе общеобразовательной организации «МКОУ СОШ «Лицей №1» с целью выявления возможностей формирования «мягких навыков», необходимых современному человеку. Основными методами исследования является анализ, анкетирование учащихся. В результате автор приходит к выводу о том, что уроки технологии, по сравнению с другими учебными предметами, предоставляют более широкие возможности для формирования коммуникативной компетенции учащихся, для формирования умения планировать, прогнозировать, принимать решения.

Ключевые слова: «мягкие (гибкие) навыки», предметная область «Технология», учебный предмет «Технология», метапредметные результаты.

Maria Sergeevna Mityaeva,
Margarita Alekseevna Starceva
Shadrinsk

Formation of “soft skills” at technology lessons in the 5th grade of a secondary school

The article analyzes the formation of “soft skills” of students in technology lessons. The author gives a definition of “soft skills”, interest in which has arisen in the methodology in recent years. For this purpose, a review of various scientific and methodological sources has been carried out. The necessity of forming soft-skills among students of the basic school is substantiated. The subject area “Technology” is analyzed, the curriculum on the subject “Technology” for the 5th grade, implemented on the basis of the educational organization “Lyceum No. 1” in order to identify the opportunities for the formation of “soft skills” necessary for a modern person. The main methods of research are analysis, questioning of students. As a result, the author comes to the conclusion that technology lessons, in comparison with other academic subjects, provide broader opportunities for the formation of students’ communicative competence, for the formation of the ability to plan, predict and make decisions.

Keywords: “soft (flexible) skills”, field of study “Technology”, academic subject “Technology”, meta-subject results.

Введение. В настоящее время образовательная система в России ориентирует учащихся не только на приобретение теоретических знаний, но и на формирование практико-ориентированных умений. Основным становится многостороннее развитие человека, умеющего критически мыслить, работать в команде, брать на себя ответственность, ставить цели и достигать их.

В последнее время в системе образования (среднего, профессионального) стали активно употреблять термин «Soft skills» – мягкие навыки. Такие навыки необходимы для социализации личности, демонстрации и применения знаний. «Hard skills» – твёрдые навыки – необходимы для специализации в конкретном виде деятельности человека. «Гибкие навыки, в отличие от профессиональных навыков в традиционном понимании, не зависят от специфики конкретной работы, тесно связаны с личностными качествами, а также социальными навыками (коммуникация, работа в команде, эмоциональный интеллект) и менеджерскими способностями (решение проблем, критическое мышление)» [10].

Предмет исследования – методы и приёмы организации работы по формированию soft skills на уроках технологии в 5 классе основной общеобразовательной школы.

Цель исследования – рассмотреть методические особенности формирования soft skills на уроках технологии в 5 классе основной общеобразовательной школы.

Для достижения поставленной цели мы поставили перед собой следующие **задачи**:

1. Провести теоретический обзор и интерпретацию понятия «soft skills».
2. Определить значение soft skills на уроках технологии в 5 классе (на примере анализа рабочей программы лицея №1 г. Шадринска).

Исследовательская часть

Понятие «soft skills» стало активно употребляться в отечественной педагогической науке в последнее пятилетие. В переводе с английского языка soft skills обозначают «мягкие», или «гибкие» навыки. Содержание понятия в различных источниках представлено в широком диапазоне: от лако-

ничных, кратких определений до объемных, пространственных толкований. Некоторые исследователи определяют эти навыки весьма кратко – это навыки, позволяющие продуктивно взаимодействовать с другими людьми. Другие вкладывают в это понятие более широкий смысл: «Это комплекс взаимосвязанных с личностными качествами и ценностными установками надпрофессиональных навыков, обеспечивающих успешность, умения: ориентироваться в мире информации, мыслить критически, выстраивать коммуникацию, сотрудничать, принимать решения, учиться и переучиваться и пр.» [по: 4, С. 106].

Мы согласны с мнением Д.В. Верин-Галицкого, который считает, что «Мягкие» навыки – это социально-психологические навыки, которые необходимы в большинстве жизненных ситуаций: коммуникативные, лидерские, командные, публичные и другие» [2, С. 42]. Набор личностных качеств, включаемых авторами в содержание того понятия, различен. Так, например, включаются аккуратность, пунктуальность, исполнительность, трудолюбие, этичность.

Проблемой изучения и способов формирования «мягких» навыков занимались ученые, имеющие различные области научных интересов. Нас интересует мнение методистов, педагогов, преподавателей, школьных учителей. В исследовании Т.А. Степановой, Э.Ф. Зеер предлагается контент-анализ дефиниции soft skills [12, С. 71-72], данный в работах Д. Татаурщикова, О. Сосницкой, В. Шипилова, В. Давидовой, Е. Гайдученко, А. Марушева. Все исследователи признают, что soft skills – это коммуникативные навыки, личные качества, которые помогают эффективно взаимодействовать с окружающими.

Учителя И.В. Волосков и В.Г. Суковатый в работе «Формирование системы гибких навыков soft skills в образовательном процессе» отмечают, что «переориентация образования на развитие у детей «гибких навыков» является ключевым звеном к решению успешности в будущей трудовой деятельности» [3].

Анализ работ, посвященных изучению soft skills, показывает, что, в основном, рассматрива-

ется необходимость их формирования у работающих людей, у студентов, получающих профессиональное образование, у старшеклассников, делающих профессиональный выбор. Однако формирование «мягких» навыков должно происходить гораздо раньше.

Рассмотрим особенности формирования soft skills у учащихся 5 класса на уроках технологии.

«Предметная область «Технология» участвует в достижении личностных и метапредметных результатов образования в процессе осуществления предметно-практической и проектно-технологической деятельности обучающихся» [11, С. 69]. Гибкие навыки – это универсальные компетенции, необходимые учащимся. Это своего рода метапредметные результаты. Именно они в ближайшем времени будут включены в образовательные стандарты.

Мы считаем, что формирование «гибких» навыков происходит, в основном, «в процессе выполнения... конкретных предметных заданий (упражнения, игры, кейсы, исследования, проекты и пр., представленных в текстовой, графической, видео-, аудиальной, двигательной и т.п. формах» [4, С. 110]. В этом смысле уроки технологии представляют собой базу для формирования soft skills и имеют более широкие возможности для формирования коммуникативной компетенции учащихся.

В «Общей концепции технологического образования (2018 г.), Федеральном государственном образовательном стандарте (2021 г.), примерной образовательной программе основного общего образования ... заявлены новые планируемые результаты и обновлено содержание технологического образования» [11, С. 67]. Как отмечает Н.М. Конышева, «Технологическое образование – важнейшая составная часть политехнического и трудового обучения, направленного на освоение знаний и умений в области обработки и переработки различных видов сырья, полуфабрикатов, изделий» [5, С. 8]. Получая технологическое образование, учащийся овладевает «твёрдыми» навыками, которые понадобятся для специализации в конкретном виде.

Так, в п. 45.10. Федерального государственного образовательного стандарта 2021 г. указывается, что в числе других «предметные результаты по учебному предмету «Технология» предметной области «Технология» должны обеспечивать:

1) овладение методами учебно-исследовательской и проектной деятельности, решения творческих задач, моделирования, конструирования и эстетического оформления изделий, обеспечения сохранности продуктов труда;

2) сформированность представлений о мире профессий, связанных с изучаемыми технологиями, их востребованности на рынке труда» [9].

В МКОУ СОШ «Лицей №1» г. Шадринска уроки технологии проходят раздельно для мальчиков и девочек. Рассмотрим, какие результаты освоения предмета «Технология» планируются в Программе лица для девочек.

В п.1.2.5.14 на с. 71-77 указано:

«5 класс По завершении учебного года учащийся:

- разъясняет содержание понятий «технология», «технологический процесс», «потребность», «конструкция», «механизм», «проект»;

- объясняет основания развития технологий, опираясь на произвольно избранную группу потребностей, которые удовлетворяют эти технологии;

- приводит произвольные примеры производственных технологий и технологий в сфере быта;

- конструирует модель по заданному прототипу;

- получил и проанализировал опыт изготовления информационного продукта по заданному алгоритму;

- получил и проанализировал опыт изготовления материального продукта на основе технологической документации с применением элементарных (не требующих регулировки) рабочих инструментов» [7, С. 74].

Как следует из программы лица №1, основное внимание уделяется не только формированию умения, навыка, но и анализу опыта изготовления конкретного продукта. На уроках технологии школьники учатся работать в команде, то есть в процессе общения у них вырабатывается готовность оказать помощь одноклассникам, умение поддержать их, поделиться материалами. Учащиеся учатся находить нестандартные решения возникающих проблем, проявлять инициативу. Они приобретают навык общения друг с другом, с учителем в процессе выполнения конкретных трудовых действий. Учащиеся находятся в окружении сверстников, ставят цели и добиваются их достижения. Уроки технологии дают возможность сделать что-то (вышивку, выкройку, приготовить какое-либо блюдо) самому, получить реальный результат и поверить в себя. По мнению О.Н. Бакуровой, «навыки работы с оборудованием оценить существенно проще, чем навыки взаимодействия» [1, С. 12] с окружающими.

Анализ результатов проведенного анкетирования учащихся (девочек) пятых классов показал, что уроки технологии вызывают положительные эмоции у 78% опрошенных. Школьницы отмечают, что творческая атмосфера на уроках технологии развивает у них инициативу, чувство товарищества, взаимопомощи, желание узнать что-то новое. Учащиеся считают, что практические навыки, полученные на уроках технологии, могут пригодиться им в будущей жизни. Однако 16 % пятиклассниц отмечают, что такие уроки – это трата времени, поскольку в наши дни для решения многих проблем (приготовление пищи, шитье, вышивка, изготовление различных моделей) существуют специальные платные сервисы, и в случае необходимости можно к ним обратиться. 6% учащихся не смогли сформулировать свой ответ. Таким образом, большинство

учащихся, получая коммуникативный опыт на уроках технологии, испытывают положительный эмоциональный настрой, открыты для получения новых знаний и приобретения новых навыков.

На уроках технологии в 5 классе для формирования мягких навыков могут быть использованы следующие приемы:

1. Учимся в команде.

Учащиеся распределяются на мини-группы (команды) по 3-4 человека. Команде дается одно общее задание. В группе определяется лидер (инициативная ученица, способная осуществить быстрый поиск решения проблемы, обладающая творческим мышлением). Все члены команды участвуют в выполнении задания. Задача лидера – дать членам команды посильные задания, распределив объем работы в соответствии с их возможностями, способностями. Такая форма организации учебного процесса используется на уроках технологии в Лицее №1 довольно часто. Например, на уроках приготовления каких-либо блюд. Школьницы учатся работать в команде, проявлять инициативу, давать оценку (в том числе самооценку), решать возникающие проблемы. То есть развивать «мягкие» навыки «можно «без отрыва от производства» – непосредственно во время урока» [6].

2. Коллективный продукт.

Такой прием может быть использован при коллективном создании какого-либо продукта – проекта, макета, швейного изделия, блюда. Учащиеся распределяются по этапам изготовления продукта. Они все отвечают за конечный результат. Например, при изготовлении детали швейного изделия – карман – одна ученица готовит к работе швейную машину, другая готовит ткань и осуществляет раскрой, третья – осуществляет приметку выкроенной ткани, четвертая – пришивает деталь к основной ткани. Каждая ученица комментирует выполнение своей части работы. При необходимости учащиеся могут обратиться за помощью к окружающим. Школьницы понимают, что ответственность за конечный продукт распределяется между ними.

3. Учимся планировать.

Формируются умение выделять этапы работы над продуктом, умение распределять время в зависимости от сложности этапа работы, умение анализировать и прогнозировать. Учащиеся получают задачу и составляют план работы по ее решению.

Очередность действий может быть представлена в тетради, на плакате, на слайде, на доске. Каждый этап коллективно обсуждается, определяются наиболее эффективные способы. Формируется творческий подход, способность находить нестандартные решения. Например, планирование может быть использовано при изучении технологии обработки определенных пищевых продуктов (овощей, фруктов).

4. Деловая игра «Я – учитель».

Предварительно учитель технологии определяет, в течение какой части урока или целого урока (что для пятиклассников ещё сложно) роль учителя выполняет ученица. Определяется цель такой игры, основные задачи, последовательность действий. Такая деловая игра может быть использована неоднократно, и учащиеся в роли учителя могут меняться. Они приобретают умения управлять коллективом, принимать решения, искать пути решения возникающих проблем. В методической литературе описаны и другие игры, способствующие формированию «мягких навыков»: «Связующие нити», «Варежка», «Комплименты» и др. [8], которые также могут быть использованы на уроках технологии. С их помощью формируется коммуникативность, настойчивость, уверенность в своих силах, творческий подход к делу.

«Важнейшая специфическая особенность уроков технологии состоит в их исключительном значении в формировании социально значимых умений и творческих качеств личности» [5, С.15].

Заключение

Итак, развитие навыков возможно не только на учебных предметах гуманитарного или естественного цикла. Уроки технологии также предоставляют широкие возможности для получения коммуникативного опыта, для формирования умения планировать и прогнозировать результат своей деятельности, для поиска альтернативных, наиболее эффективных способов решения поставленной задачи.

Как показало проведенное исследование, учащиеся, в основном, воспринимают уроки технологии не только как возможность получить конкретные предметные умения, но и как уроки творчества, уроки общения. Существуют различные методы и приемы формирования «мягких» навыков. Мы проанализировали те из них, которые наиболее часто используются в 5 классах МКОУ «Лицей №1».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бакурова, О.Н. Формирование навыков «Soft skills» у учащихся старших классов с различным уровнем метакогнитивных знаний и навыков / О.Н. Бакурова, Е.Д. Пузанова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 6. – С. 84-96. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-soft-skills-u-uchaschihsya-starshih-klassov-s-razlichnym-urovнем-metakognitivnyh-znaniy-i-navykov> (дата обращения: 01.02.2022).
2. Верин-Галицкий, Д.В. Формирование «мягких» навыков у подростков – вызов современности / Д.В. Верин-Галицкий. – Текст : электронный // Социальная педагогика. – 2020. – № 2. – С. 41-45. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-myagkih-navykov-u-podrostkov-vyzov-sovremennosti> (дата обращения: 01.02.2022).
3. Волосков, И.В. Формирование системы гибких навыков soft skills в образовательном процессе / И.В. Волосков, В.Г. Суковатый. – 2019. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/675727> (дата обращения: 31.01.2022). – Текст : электронный.

4. Ермаков, Д.С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков / Д. С. Ермаков. – Текст : электронный // Образовательная политика. – 2020. – № 1 (81). – С. 104-112. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizirovannaya-model-obrazovaniya-razvitie-gibkih-navykov> (дата обращения: 31.01.2022).
5. Конышева, Н.М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / Н.М. Конышева. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2006. – 296 с. – URL: <https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/pi/ums/kpp/NO/konusheva.pdf> (дата обращения: 31.01.2022).
6. Кулик, Н. Развитие гибких навыков в школе / Н. Кулик. – Текст : электронный // Педсовет : сайт. – Москва : Образ-Центр, 2015-2022. – URL: <https://pedsovet.org/article/razvitie-gibkih-navykov-v-skole> (дата обращения: 31.01.2022).
7. Основная образовательная программа основного общего образования МКОУ «Лицей № 1». – Шадринск, 2015. – 455 с. – URL: https://myliceum.sedu.ru/images/04_obrazov/4_Osnovnaya__obrazovatel'naya_programma_osnovnogo_obshhego_obrazovaniya.pdf (дата обращения: 31.01.2022).
8. Развитие soft skills в системе дополнительного образования : метод. рекомендации / сост. Т.А. Степанова. – Санкт-Петербург: ГБУ ДО ДДЮТ «На Ленской», 2020. – 36 с. – URL: <http://innovation.na-lenskoj.ru/files/19-21/products/03.pdf> (дата обращения: 01.02.2022). – Текст : электронный.
9. Российская Федерация. М-во просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ от 31 мая 2021 г. № 287. – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 01.02.2022).
10. SOFT SKILLS Методы развития навыков. – URL: <https://www.euneighbours.eu/sites/default/files/publications/2021-03/3.%20Soft%20skills%20guide%20%28RU%29.pdf> (дата обращения: 31.01.2022). – Текст : электронный.
11. Старцева, М.А. Современная концепция технологической подготовки школьников в условиях основного общего образования / М.А. Старцева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – № 3 (51). – С. 66-70.
12. Степанова, Л.Н. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов / Л.Н. Степанова, Э.Ф. Зеер. – Текст : электронный // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 8. – С. 65-88. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soft-skills-kak-prediktory-zhiznennogo-samoosuschestvleniya-studentov/viewer> (дата обращения: 02.02.2022).

REFERENCES

1. Bakurova O.N., Puzanova E.D. Formirovanie navykov «Soft skills» u uchashhihsja starshih klassov s razlichnym urovнем metakognitivnyh znaniy i navykov [Formation of skills “Soft skills” in high school students with different levels of metacognitive knowledge and skills]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija* [World of science. Pedagogy and psychology], 2019, no. 6, pp. 84-96. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-soft-skills-u-uchaschihsya-starshih-klassov-s-razlichnym-urovнем-metakognitivnyh-znaniy-i-navykov> (Accessed 01.02.2022).
2. Verin-Galickij D.V. Formirovanie «mjagkih» navykov u podrostkov – vyzov sovremennosti [The formation of “soft” skills in adolescents - a challenge of our time]. *Social'naja pedagogika* [Social pedagogy], 2020, no. 2, pp. 41-45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-myagkih-navykov-u-podrostkov-vyzov-sovremennosti> (Accessed 01.02.2022).
3. Voloskov I.V., Sukovatj, V.G. Formirovanie sistemy gibkih navykov soft skills v obrazovatel'nom processe [Formation of a system of soft skills in the educational process]. 2019. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/675727> (Accessed 31.01.2022).
4. Ermakov D.S. Personalizirovannaja model' obrazovaniya: razvitie gibkih navykov [Personalized education model: development of soft skills]. *Obrazovatel'naja politika* [Educational policy], 2020, no. 1 (81), pp. 104-112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizirovannaya-model-obrazovaniya-razvitie-gibkih-navykov> (Accessed 31.01.2022).
5. Konysheva N.M. Teorija i metodika prepodavaniya tehnologii v nachal'noj shkole: ucheb. posobie dlja studentov ped. vuzov i kolledzhej [Theory and methods of teaching technology in elementary school]. Smolensk: Associacija XXI vek, 2006. 296 p. URL: <https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/pi/ums/kpp/NO/konusheva.pdf> (Accessed 31.01.2022).
6. Kulik N. Razvitie gibkih navykov v shkole [Developing soft skills in school]. *Pedsovet: sajt* [Teaching Council]. Moscow: Образ-Центр, 2015-2022. URL: <https://pedsovet.org/article/razvitie-gibkih-navykov-v-skole> (Accessed 31.01.2022).
7. Osnovnaja obrazovatel'naja programma osnovnogo obshhego obrazovaniya MКОU «Licej № 1» [The main educational program of basic general education “Lyceum No. 1”]. Shadrinsk, 2015. 455 p. URL: https://myliceum.sedu.ru/images/04_obrazov/4_Osnovnaja__obrazovatel'naja_programma_osnovnogo_obshhego_obrazovaniya.pdf (Accessed 31.01.2022).
8. Stepanova T.A. (ed.) Razvitie soft skills v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya: metod. rekomendacii [Development of soft skills in the system of additional education]. Sankt-Peterburg: GBU DO DDJuT «Na Lenskoj», 2020. 36 p. URL: <http://innovation.na-lenskoj.ru/files/19-21/products/03.pdf> (Accessed 01.02.2022).
9. Rossijskaja Federacija. M-vo prosveshhenija. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya: prikaz ot 31 maja 2021 g. № 287 [The Russian Federation. Ministry of education. On approval of the federal state educational standard for basic general education]. *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii* [Official Internet portal of legal information]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (Accessed 01.02.2022).
10. SOFT SKILLS Metody razvitija navykov [SOFT SKILLS Methods of skill development]. URL: <https://www.euneighbours.eu/sites/default/files/publications/2021-03/3.%20Soft%20skills%20guide%20%28RU%29.pdf> (Accessed 31.01.2022).

11. Starceva M.A. *Sovremennaja koncepcija tehnologicheskoy podgotovki shkol'nikov v usloviyah osnovnogo obshhego obrazovaniya* [The modern concept of technological training of schoolchildren in the conditions of basic general education]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Journal of Shadrinsk State Pedagogical University], 2021, no. 3 (51), pp. 66-70.
12. Stepanova L.N., Zeer Je.F. *Soft skills kak prediktory zhiznennogo samoosushchestvleniya studentov* [Soft skills as predictors of life self-realization of students]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science], 2019, vol. 21, no. 8, pp. 65-88. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soft-skills-kak-prediktory-zhiznennogo-samoosuschestvleniya-studentov/viewer> (Accessed 02.02.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.С. Митяева, студентка 361 группы, факультета технологии и предпринимательства, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профиль Технология), профиль «Изобразительное искусство»), ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: masha.mitiaewa@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2587-1238.

М.А. Старцева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионально-технологического образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: ma.startseva@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9013-4958.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.S. Mityaeva, 3rd year Undergraduate Student, field of study 44.03.05 Pedagogical education (profile "Technology", "Fine Arts"), Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: masha.mitiaewa@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2587-1238.

M.A. Startseva, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Vocational and Technological Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: ma.startseva@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9013-4958.

УДК 373.3.032

DOI: 10.52772/25420291_2022_1_48

**Наталья Михайловна Нужнова,
Ангелина Владиславовна Аджакавова
г. Санкт-Петербург**

Формирование ценностного отношения к образу матери у младших школьников

В статье рассматривается проблема формирования ценностного отношения к образу матери у младших школьников. Особое внимание уделяется работе учителя в решении задач духовно-нравственного воспитания в начальном образовании, представляющаяся достаточно сложным и ответственным процессом. Авторы полагают, что необходимо содержательно расширять и обогащать тематические рамки воспитательных мероприятий во внеурочной деятельности. Разработанный проект цикла внеурочных занятий с младшими школьниками с включением их в активные формы работы: классные часы, литературные встречи, вебинары, коллективно-творческие дела, комплексные игры, выставки, праздники, родительские встречи, будут способствовать формированию особого осознанного ценностного отношения к образу матери.

Аналитический обзор специальной литературы по изучаемой проблеме, констатирующий этап экспериментальной работы, частичная апробация проекта и наблюдение явились основными методами педагогического исследования.

Результатами статьи стало: уточнение понимания категории «образа матери», обоснование воспитательной ценности формирования особого отношения младших школьников к образу матери; разработка программы диагностического исследования в соответствии с избранной структурой, анализ некоторых результатов педагогической диагностики; разработка цикла внеурочных занятий для начальной школы в контексте избранной проблематики.

Ключевые слова: ценностное отношение младших школьников, образ матери, воспитание во внеурочной деятельности.

**Natalia Mikhailovna Nuzhnova,
Angelina Vladislavovna Adjakavova
St. Petersburg**

**Formation of a value attitude towards the image of the mother
in younger schoolchildren**

The article examines the problem of forming a value attitude towards the image of the mother in younger schoolchildren. Particular attention is paid to the teacher's work in solving the problems of spiritual and moral education in primary education which seems to be a rather complex and responsible process. The authors believe that it is necessary to expand and enrich the thematic framework of educational activities in extracurricular activities significantly. The developed project of extracurricular activities cycle with younger schoolchildren with their inclusion in active forms of work: class hours, literary meetings, webinars, collective creative affairs, complex games, exhibitions, holidays, parenting meetings, will contribute to the formation of a special conscious value attitude towards the image of the mother.

An analytical review of special literature on the problem under study, stating the stage of experimental work, partial approbation of the project and observation were the main methods of pedagogical research.

The results of the article were: clarification of the understanding of the category of “mother’s image”, substantiation of the educational value of forming a special attitude of primary schoolchildren to the mother's image; development of a diagnostic research program in accordance with the chosen structure, analysis of some results of pedagogical diagnostics; development of a cycle of extracurricular activities for primary school in the context of the selected problems.

Keywords: value attitude of junior schoolchildren, mother’s image, upbringing in extracurricular activities.

Введение

В Концепции духовно - нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая является методологической основой реализации ФГОС, определены фундаментальные социальные и педагогические понятия, формирование которых обеспечивает эффективное участие образования в решении важнейших общенациональных задач [1]. Этот документ представляет собой ценностно-нормативную основу взаимодействия общеобразовательных учреждений с другими субъектами социализации, такими как семья, школа, учреждения дополнительного образования и т.д.

Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях [1]. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования нацеливает работу учителя на становление личности обучающегося, уважающего и принимающего ценности семьи и общества [7].

Включение в содержание воспитательного процесса знаний о ценности того или иного образа позволят расширить круг представлений ребенка об образе матери. С образом матери ассоциируются важные для развития ребенка качества: милосердие, доброта, душевность, уважение к старшим, терпимость, жертвенность, мудрость, сочувствие. Сила материнской любви дает утешение человеку всю жизнь.

Образ матери влияет на становление гендерных убеждений и различий в воспитании детей, а также на становление материнства у будущих мам. Ребенок смотрит, прежде всего, на образ собственной матери, на ее межличностные взаимоотношения с близкими, проецирует его на себя будущей жизни – это развивает материнские качества у девочек как будущих матерей, способствует уважительному отношению мальчиков к матери как к женщине, будущих мужчин.

Проблема детско-родительских отношений, в том числе вопросы формирования ценностного отношения к образу матери становилась предметом изучения многих ученых, педагогов в разные годы (Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Л.Б. Шнейдер, С.Л. Рубинштейн и другие) и до сих пор сохраняет свою актуальность и нуждается в теоретической и практической разработке.

Цель исследования: выявить ценностное отношение к образу матери у младших школьников

и условия его формирования во внеурочной деятельности.

Гипотеза исследования:

1. Ценностное отношение младших школьников представляет собой сложную структуру, которая включает в себя различные компоненты: когнитивный, эмоционально-ценностный, мотивационно-поведенческий.

2. Процесс формирования ценностного отношения к образу матери у младших школьников в начальной школе может быть успешен при соблюдении следующих условий: отборе методов, форм и принципов работы для образовательного и воспитательного процесса; учете данных диагностики ценностного отношения к образу матери младших школьников в соответствии с ее структурой; проектирования цикла занятий внеурочной деятельности в начальной школе, основанных на игровых, литературных и других материалах.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать научную литературу по теме исследования.

2. Уточнить понятия «ценность», «ценностное отношение» и определить их структуру.

3. Разработать и реализовать диагностическую программу исследования.

4. Выявить особенности и условия формирования ценностного отношения к образу матери у младших школьников во внеурочной деятельности.

5. Разработать программу цикла мероприятий внеурочной деятельности, направленных на формирование ценностного отношения к образу матери у младших школьников во внеурочной деятельности.

Исследовательская часть

Одной из наиболее важных задач в процессе обучения и воспитания является формирование системы ценностей у младших школьников. Этот процесс долговременный и требует организованных и согласованных действий со стороны учителя и семьи. Ценности в сфере педагогики выступают как форма познавательной активности в виде представлений, идеалов, образов, норм и правил.

В определении Н.Е. Щурковой, «ценностное отношение – это устойчивая, избирательная, предпочтительная связь субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая во всем своём социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни и общества и отдельного человека» [8]. В понимании П.И. Пидкасистого, «ценностные отношения – это отношения человека к наивысшим (высокого уровня абстракции) ценностям, таким как «человек», «жизнь», «общество», «труд», «познание», но это и совокупность общепринятых, выработанных культурой отношений,

таких как «совесть», «свобода», «справедливость», «равенство», когда само отношение выступает в качестве ценности. Будем ценностными отношениями называть и отношения к ценностям, и отношения, которые ценны для жизни» [6].

В своем исследовании мы рассмотрим систему ценностных отношений к образу матери с опорой на модель структуры отношений В.Н. Мясищева, где «отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях» [2]. Эта структура ученым представлена в трех компонентах:

Когнитивный компонент (познавательный) – «отношения связывают человека не столько с внешними сторонами вещей, сколько с их существом, с их смыслом». Здесь важно познание объектов среды, людей и самого себя.

Эмоционально-ценностный компонент – «эмоция как целостная реакция личности выражает и формирует эмоциональное отношение... Целостность в эмоции выражается единством множественных способов проявления отношения организма к внешнему объекту и глубокими изменениями всей внутрисоматической динамики в связи со значимостью объекта, вызывающего у человека эмоцию». Формирование эмоционального отношения личности к объектам среды, людям и самому себе посредством эмоции.

Мотивационно-поведенческий (волевой) компонент – это когда «об отношении судят по действиям, поскольку действия и отношения представляют единство процессуального и потенциального... Они представляют потенциальную характеристику человека, реально раскрывающегося и в целостном поведении или деятельности, и в отдельных реакциях или действиях».

В младшем школьном возрасте особое значение приобретают взгляды и убеждения родителей в воспитании ребенка, характеризующие самих родителей как субъектов воспитания, где образ матери в этих отношениях является главным звеном, поскольку мать – дает жизнь ребенку.

Уточняя понимание образа матери, мы полагаем, что это первый образ, который предстает перед ребенком при рождении, далее сопровождает в процессе его развития, при формировании его личностных качеств и остается значимым для уже взрослого человека на протяжении всей его последующей жизни. Однако, представление об образе матери может заключаться не столько в контексте понимания значимости феномена «Мать и ее дитя», сколько в многогранности своего образа, имеющего и символические значения:

1. Мать – личная святыня ребенка. У каждого своя, единственная.
2. Мать Сыра Земля – образ земли в славянской мифологии, земля считается матерью всего живого, кормилицей и хранительницей.

3. Мать – природа, когда может проявляться милостиво, а когда и жестоко.

4. Мать – Родина – «Родина – мать зовет!» – памятник, вселяющий в людей силу и веру. Ассоциация войны ради матери (своей Родины, близких людей). К Родине испытываешь такие чувства, что и к своей матери.

5. Матерь Божья – образ Богородицы – давшая жизнь Христу и, следствие, всему живому.

В начальной школе важна работа учителя по формированию ценностного отношения к образу матери у младших школьников, как в процессе учебной, так и во внеурочной деятельности.

На уроках литературного чтения, к примеру по изучению произведений А. Барто «Разлука», Г. Цыферова «Как стать большим?», Е. Пермяк «Как Миша хотел маму перехитрить», А. Каралийчева «Слеза матери», В. Драгунского «Тайное становится явным», Н. Саконской «Разговор о маме», Г. Демкиной «Мама», Е. Благиной «Посидим в тишине», целесообразно использовать диалогические методы обучения на содержательно-смысловом материале нравственного отношения к образу матери, вовлекать обучающихся в оценочные суждения собственного поведения в отношении своей мамы.

Формированию ценностного отношения к образу матери у младших школьников способствуют различные формы внеурочной деятельности (игровые, праздничные, событийные формы и т.д.). Привлекательными для младших школьников становятся комплексные игры, с опорой на усвоение социальных норм, правил поведения, в том числе во взаимоотношениях с близкими людьми (мамой и папой) [5]. Учитель, используя арсенал игрового материала, подбирает такие игры, которые пробуждают у детей чувства эмпатии, доброжелательности, отзывчивости, терпимости [4]. Вместе с тем, интересно подготовленные классные часы, тематические беседы, организованные во внеурочной деятельности (на темы: «Мой любимый человек», «Моя семья», «День Матери», «Как я помогаю маме», «Мамины умелые руки», «Поговорим о маме», «Образ Матери в произведениях русских писателей» и т.д.) также дают возможность воспитывать у детей уважение и заботливое отношение к матери, формировать представление о родственных связях, о понятии «материнство», о его функциях; вместе с тем важно говорить с детьми, почему так дорого личное время для мамы, помощь ей и поддержка.

Просмотр мультфильмов (к примеру, таких, как «Мама для мамонтенка», «Умка», «Бемби», «Обезьянки – осторожно, обезьянки!», «Непослушная мама») во внеурочное время или рекомендации к семейному просмотру, также приветствуются для обогащения эмоциональной стороны развития детей, их знаний о семье, роли матери.

Цель констатирующего эксперимента состояла в определении уровня сформированности ценностного отношения к образу матери у младших школьников второго класса ГБОУ прогимназия «Радуга» № 624 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга.

Были подобраны и адаптированы диагностические методики с учетом выделенных структурных компонентов ценностного отношения к образу

матери, разработана диагностическая карта, представленная в таблице 1.

Таблица 1

Диагностическая карта изучения сформированности ценностного отношения к образу матери у младших школьников

Компоненты	Показатели	Методики
Когнитивный	Когнитивный компонент (познавательный) - познание объектов среды, людей и самого себя. Показатели когнитивного компонента: нравственные качества личности по отношению к объекту; эталоны, нормы, правила в понятии личности объекта.	Анкетирование «Какая у меня мама».
Эмоционально-ценностный	Ценностно-эмоциональный компонент – эмоциональное отношение личности к объектам среды, людям и самому себе. Показатели ценностно-эмоционального компонента: нравственные чувства; моральные мотивы и нравственные предпочтения; нравственная оценка и самооценка.	Методика Рисунок «Мама и я» (адаптирована на основе методики «Рисунок семьи» автор Л.Корман)
Мотивационно-поведенческий	Мотивационно-поведенческий (волевой) компонент – преобразующее отношения человека к различным сторонам объективной действительности и к себе самому. Показатели мотивационно-поведенческого (волевого) компонента: волевые действия; реализация нравственных убеждений и требований; возникновение мотивов деятельности (желание, стремление)	Письмо Деду Морозу «Как я помогаю маме» (адаптировано на основе тренинга «Письмо себе» автор Д.Гальяно)
Анкетирование «Образ матери глазами детей» Анкетирование учителя «Развитие ценностного отношения к образу матери на уроках»		

В процессе анкетного опроса «Какая у меня мама» (рис. 1), детям предлагалось ответить на вопросы: 1. Какая твоя мама? 2. Что умеют делать мамини руки? 3. Продолжи предложение: «Я вместе

с мамой люблю...». 4. Продолжи предложение: «Я мечтаю вместе с мамой ...». 5. Если бы у меня была волшебная палочка, я бы для мамы пожелал... 6. Как ты думаешь, о чем мечтает твоя мама?

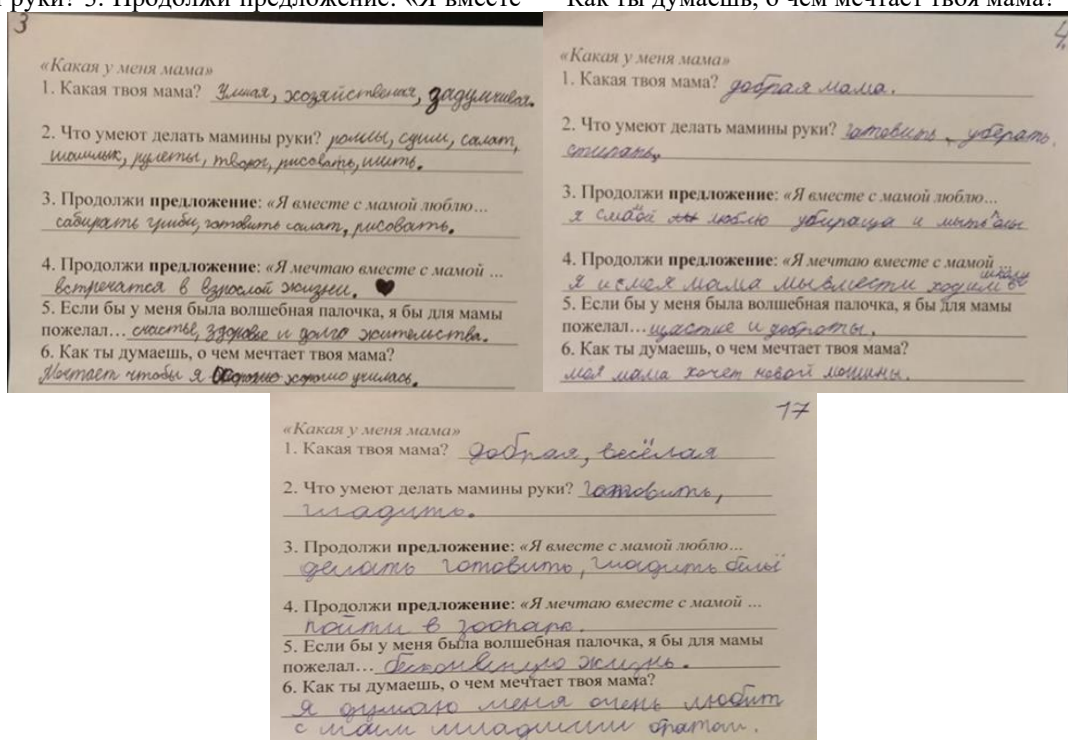


Рис. 1 Ответы на вопросы «Какая у меня мама»

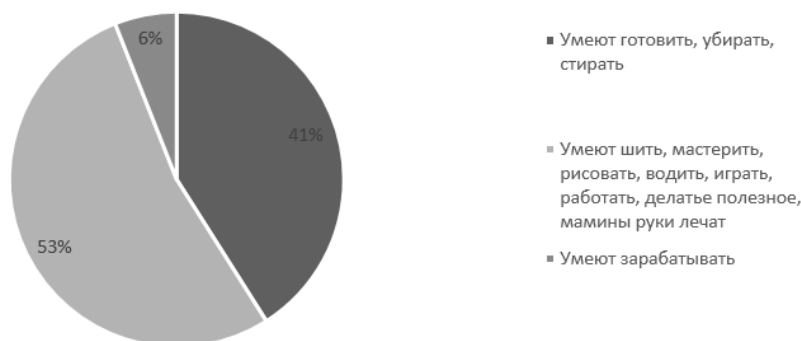


Рис. 2 Ответы на вопрос: «Что умеют мамы руки?»

На рисунке 1 и 2 представлены некоторые ответы детей, а также пример ответов на один из вопросов «Что умеют мамы руки?». Большая часть опрошенных детей (53%) указали на то, что они знают, что их мамы умеют шить, мастерить, лечить, делать полезное; также дети отметили, что мамы руки умеют готовить, убирать (41%), зарабатывать деньги (6%).

Рисуночная методика «Мама и я» позволила оценить эмоционально-ценностное отношение детей к матери. Работы детей оказались самыми разными, представляющие интерес к тем эмоциям, которые дети испытывали в процессе рисования и прослеживались в непосредственно рисунке.



Рис. 3. Рисунки детей «Мама и я»

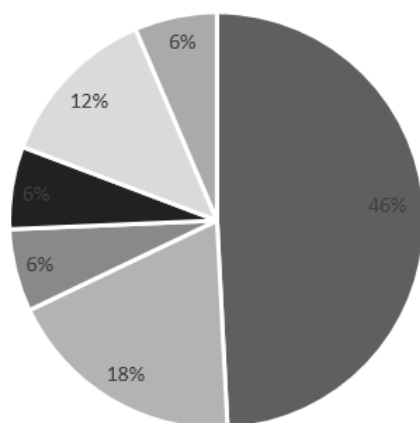
Исходя из большинства работ детей, представленных на рисунке 3, во всех них присутствует образ мамы и это присутствие очень важно в жизни ребенка, они близки с ней (держаться за руки, вместе обедают, вместе идут по дорожке), просматривается сильная привязанность, дети чувствуют комфорт и уверены в себе, так как в их отношениях с матерью есть доверие, поддержка, взаимопонимание. Образ матери в рисунках детей – это их пример для подражания и самый близкий человек.

С диагностической целью детям предлагалось написать письмо дедушке Морозу (исследование проводилось перед празднованием Нового года),

рассказать ему о том, как они помогают маме, какими поступками, а также попросить у него исполнить их желание.

По ответам одних детей можно судить, что они помогают своим матерям по личной инициативе или по просьбе мамы охотно, с радостью, другие отметили, что помогают и знают, что за это обязательно будет како-то подарок, третьи написали, что помощь маме — это необходимость. В качестве желаний и подарков дети указали на «новогодние игрушки», «новый рюкзак», «косметику», «настольный теннис» и т.д.

Интересными нам показались ответы детей на вопрос о том, на кого или на что похожа, по их мнению, мама.



- Ангел хранитель - у нее огромное сердце; теплая душа; защищает собой; потому что со мной она с раннего детства
- Солнышко - потому что теплая; веселая; ласковая; нежная
- Алая роза - нежная
- Рыцарь - смелая
- Богиня, королева, принцесса, красивая как модель
- Сестра - потому что с обоими делишься важным

Рис. 4. Мама глазами детей

На рисунке 4 представлены ответы, где в большей степени мама ассоциируется у детей с ангелом-хранителем (46%), «солнышком» (18%), «богиней, королевой» (12%), «алая роза» (6%), «сестра» (6%), «рыцарь» (6%).

Результаты диагностического исследования позволили осуществить дальнейшие шаги по разработке и частичной апробации цикла внеурочных занятий, направленных на формирование ценностного отношения к образу матери у младших школьников.

Цель: создание педагогических условий для формирования ценностных установок к образу матери обучающихся начальной школы в условиях внеурочной деятельности.

Цикл мероприятий включает активные формы работы с младшими школьниками во взаимодействии с родителями: классные часы, литературные встречи, вебинары, коллективно-творческие дела, комплексные игры, выставки, праздники, родительские встречи.

Представим некоторые из них:

Классный час для детей «Образ матери»

Цель: формирование представления детей об образе матери как образе мира.

Описание: Учитель посредством беседы и ЭОР рассказывает учащимся об образе матери с примерами важных представительниц образа матери.

Планируемые результаты: овладение младшими школьниками сведениями о воплощении образа женщины – матери в культуре.

Родительское собрание «Мамам о гендерном воспитании»

Цель: актуализация внимания матери к вопросам полового воспитания детей и роли матери как связующего звена в воспитании гендерных предпосылок.

Описание: проводится беседа с мамами о верной модели воспитания мальчиков и девочек, обосновывается необходимость подражания ребенка своей матери, обсуждается круг вопросов о том, как способствовать правильным гендерным проявлениям ребенка. Учитель представляет мамам памятку с советами на тему собрания.

Планируемые результаты: зарождение верного убеждения у матери о воспитании в ребенке правильных гендерных убеждений.

Литературная встреча «В. Драгунский про маму» (Литературное чтение)

Цель: ознакомление младших школьников с творчеством В. Драгунского и его произведениями про маму; развитие навыков выразительного чтения, способности к размышлению и анализу.

Описание: учителем подбирается список произведений, посвященных образу матери в творчестве В. Драгунского.

Предлагаемый список внеклассного чтения:

- В. Драгунский «Он живой и светится»
- В. Драгунский «Тайное становится явным»
- В. Драгунский «Денискины рассказы»
- В. Драгунский «Рыцари»
- В. Драгунский «Куриный бульон»
- В. Драгунский «Сестра моя Ксения»

Планируемые результаты: формирование добрых чувств и нравственных качеств по отношению к матери.

Фрагмент коллективно-творческого дела «Подарок на 8 марта» (Изобразительное искусство)

Цель: воспитание в детях чувство любви и уважения к образу матери через приобщение их к произведениям изобразительного искусства.

Описание: накануне празднования 8 марта, на уроках изобразительного искусства каждый учащийся в классе находит и презентует информацию об одной из важных представительниц образа матери в изобразительном искусстве.

Домашнее задание: нарисовать портрет своей матери, вдохновившись работами знаменитых художников.

Планируемые результаты: формирование представления об образе матери, о духовной красоте женщины на примере картин художников, воспевающих материнскую красоту, представленных учениками.

**Классный час «Наш любимый выходной с мамой»
(Окружающий мир)**

Цель: вовлечение мам в совместную деятельность с детьми; развитие и сохранение семейных традиций.

Описание: учащимся на уроке окружающего мира дается домашнее задание рассказать о самом приятном и любимом времяпрепровождении с матерью, презентовать посредством доклада и презентации «Самый любимый выходной», где будет только мать и ребенок.

Планируемые результаты: формирование представлений учащихся о семейных традициях и социальной роли матери.

**Вебинар «Самое первое слово»
(дистанционный формат внеурочной деятельности)**

Цель: воспитание любви, понимания к самому близкому человеку – матери.

Описание: в процессе вебинара детям в интерактивной форме рассказывается о том, почему так важно быть благодарными по отношению к матери, предлагаются варианты благодарности; раскрывается содержание пословиц и поговорок, посвященных образу матери; предлагаются игровые ситуации.

Планируемые результаты: формирование базовых убеждений по отношению к матери.

Вебинар «У каждого своя роль»

Цель: формирование у учащихся представлений об обязанностях матери в жизни ребенка, и об обязанностях ребенка в жизни матери.

Описание: на вебинаре дети узнают о том, сколько ролей на себя возлагают матери день за днем, и узнают, какие роли могут взять на себя, для помощи матери.

Планируемые результаты: сформированность понимания принадлежности учащимся к определенной роли в отношениях с матерью.

Выставка «Я с мамой творец»

Цель: привлечение мам к совместному творчеству с детьми.

Описание: учителем организуется выставка, на которой дети со своими мамами демонстрируют продукт совместной деятельности и представляют его (поделки, рисунки, вышивка, еда и т.д.). После представления продукта выбираются главные победители с самым интересным представлением своей работы.

Планируемые результаты: сближение матери и ребенка посредством совместной деятельности, а также развитие творческих умений ребенка в какой – либо области.

Праздник «Каждая мама лучшая на свете»

Цель: формирование у обучающихся особого чуткого отношения к матери.

Описание: Дети совместно с учителем организуют праздник для своих мам, с помощью учителя создают сценарий, становятся участниками (распределяют роли) праздничного мероприятия. Дети демонстрируют свои таланты в групповых сценках, индивидуальных выступлениях, проводя тематическую линию о том, что «Каждая мама лучшая на свете».

Планируемые результаты: сформированность понимания, что у каждого ребенка есть своя мама, и для каждого она самая главная, самая любимая, единственная; формирование ценностного отношения к образу матери посредством организации праздника.

Заключение

Таким образом, работа учителя в решении задач духовно-нравственного воспитания младших школьников подтверждает свою актуальность и значимость. Важными становятся педагогические условия, способные расширять и содержательно обогащать тематические рамки занятий внеурочной деятельности, в том числе направленные на формирование ценностного отношения младших школьников к образу матери.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – 4-е изд. – Москва : Просвещение, 2014. – 23 с. – Текст : непосредственный.
2. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев ; под ред. А.А. Бодалева. – Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 362 с. – Текст : непосредственный.
3. Нужнова, Н.М. Подготовка учителей к решению задач духовно-нравственного воспитания в начальном образовании с использованием кейс-стади / Н.М. Нужнова. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 2. – С. 180–191.
4. Нужнова, Н.М. Игровые технологии в системе воспитания толерантности детей и подростков : науч.-метод. рекомендации для учителей общеобразоват. шк. / Н.М. Нужнова, С.А. Харитоновна. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского государственного университета, 2010. – 100 с. – Текст : непосредственный.
5. Нужнова, Н.М. Комплексная игра как средство социализации детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Нужнова. – Улан-Удэ, 2000. – 150 с. – Текст : непосредственный.
6. Пидкасистый, П.И. Педагогика : учебник и практикум для сред. профес. образования / П.И. Пидкасистый ; под ред. П.И. Пидкасистого. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2018. – 408 с.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования. – URL: <http://fgos.ru/> (дата обращения: 24.12.2021). – Текст : электронный.
8. Воспитание детей в школе: новые подходы и новые технологии / Н.Е. Щуркова, П.И. Арапова, И.В. Бабурова [и др.] ; под ред. Н.Е. Щурковой. – Москва : Новая школа, 1998. – 205 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Daniljuk A.Ja. Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepcija duhovno-nravstvennogo razvitija i vospitanija lichnosti grazhdanina Rossii* [The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia]. Moscow: Prosveshhenie, 2014. 23 p.
2. Mjasishhev V.N. *Psihologija odnoshenij* [Psychology of relationships]. In A.A. Bodaleva (ed.). Moscow: In-t prakt. psihologii; Voronezh: MODJeK, 1998. 362 p.
3. Nuzhnova N.M. *Podgotovka uchitelej k resheniju zadach duhovno-nravstvennogo vospitanija v nachal'nom obrazovanii s ispol'zovaniem kejs-stadi* [Teacher training for solving the problems of spiritual and moral education in primary education using a case study]. *Prepodavatel' XXI vek [Teacher of the 21st century]*, 2019, no. 2, pp. 180–191.
4. Nuzhnova N.M., Haritonova S.A. *Igrovyje tehnologii v sisteme vospitanija tolerantnosti detej i podrostkov: nauch.-metod. rekomendacii dlja uchitelej obshheobrazovat. shk.* [Game technologies in the system of education of tolerance in children and adolescents]. Ulan-Udje: Izd-vo Burjatskogo gosuniversiteta, 2010. 100 p.
5. Nuzhnova N.M. *Kompleksnaja igra kak sredstvo socializacii detej mladshego shkol'nogo vozrasta*. Dis. kand. ped. nauk [Complex game as a means of socialization of children of primary school age. Ph. D. (Pedagogics) diss.]. Ulan-Udje, 2000. 150 p.
6. Pidkasiťij P.I. *Pedagogika : uchebnik i praktikum dlja sred. profes. obrazovanija* [Pedagogy]. In P.I. Pidkasiťogo (ed.). Moscow: Jurajt, 2018. 408 p.
7. *Federal'nyj gosudarstvennyje obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija* [Federal State Educational Standard of Primary General Education]. URL: <http://fgos.ru/> (Accessed 24.12.2021).
8. Shhurokova N.E., Arapova P.I., Baburova I.V., et al. *Vospitanie detej v shkole: novye podhody i novye tehnologii* [Educating children in school: new approaches and new technologies]. In N.E. Shhurokovej (ed.). Moscow: Novaja shkola, 1998. 205 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.М. Нужнова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: nugnova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5193-9841.

А.В. Аджаквава, бакалавр, направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль): Начальное образование, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: 89186115711@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.M. Nuzhnova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary Education and Artistic Development of the Child, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia, e-mail: nugnova@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5193-9841.

A.V. Adzhakavova, Undergraduate Student, field of training: 03.44.01 Pedagogical education, profile “Primary education”, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia, e-mail: 89186115711@mail.ru.

УДК 378.016:81

DOI: 10.52772/25420291_2022_1_55

**Юлия Вячеславовна Оларь,
Регина Равилевна Ахметгалиева
г. Шадринск**

**Использование приемов театральной технологии в обучении
иностранному языку**

В статье идет речь о возможности применения театральной технологии при обучении иностранному языку в общеобразовательной школе. Приведен результат краткого исторического обзора появления и развития данной технологии обучения. Рассмотрена актуальность применения театральной технологии в условиях современных реалий введения федерального государственного образовательного стандарта, рассмотрены достоинства и недостатки применения театральной технологии в процессе обучения иностранному языку. Авторы представляют примеры приемов театральной технологии, используемых на уроках и во внеурочной деятельности по иностранному языку на разных этапах обучения иностранному языку: начальном, среднем, старшем. Авторы делают вывод о необходимости дальнейшего изучения данной технологии и внедрения ее в образовательный процесс с целью совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся всех возрастных групп.

Ключевые слова: театральная деятельность, театральная технология, приемы театральной деятельности, драматизация, инсценировка, ролевая игра.

**Yulia Vyacheslavovna Olar,
Regina Ravilevna Akhmetgalieva
Shadrinsk**

The use of theatrical technology in teaching foreign languages

The article deals with the possibility of using theater technology in teaching foreign languages in a secondary school. The result of a brief historical review of the emergence and development of this learning technology is given. The relevance of the application of theatrical technology in the conditions of modern realities of the introduction of the federal state educational standard is considered, the advantages and disadvantages of using theatrical technology in the process of teaching foreign

languages are considered. The authors present examples of theatrical technology techniques used in the classroom and in extracurricular activities in foreign languages at different stages of teaching a foreign language: primary, secondary, senior. The authors conclude that it is necessary to further study this technology and introduce it into the educational process in order to improve the foreign language communicative competence of students of all age groups.

Keywords: theatrical activity, theatrical technology, methods of theatrical activity, dramatization, staging, role-playing.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), обучение иностранному языку в рамках школьной программы начинается со второго класса. И именно с этого момента учителя сталкиваются с проблемой психологического страха обучающихся перед новой языковой средой. Более того, изучение иностранного языка – это сложный процесс, требующий наличия развитых волевых качеств, усидчивости и хорошей словесной памяти. К сожалению, далеко не все современные учащиеся обладают этими качествами.

В результате, в процессе изучения новой предметной области (иностранного языка) они испытывают ряд трудностей. Им приходится запоминать большой объем учебного материала (лексические единицы, грамматические правила и т.д.). Пренебрежительное отношение педагога ко всем вышеуказанным проблемам может спровоцировать у обучающихся развитие ощущения неуспешности и, как следствие, незаинтересованности в дальнейшем обучении.

Проблема использования современных образовательных технологий в процессе обучения иностранному языку в настоящее время особенно актуальна, т.к. все чаще возникает потребность в проявлении творческой инициативы и самостоятельности со стороны самих обучаемых.

Педагогическая технология рассматривается как совокупность образовательных средств и методов, направленных на успешное решение задач обучения, на реализацию элементов педагогической системы и включающих дидактические процессы, организационные формы обучения, а также средства осуществления этой деятельности для каждого урока [3, С.12].

При сравнении традиционных и нетрадиционных методов обучения иностранному языку современные педагоги, ученые и методисты отдают предпочтение коммуникативным (ролевым) играм. Ролевая игра, в свою очередь, является приемом театральной педагогики. Театральная деятельность – это один из самых распространенных и эффективных видов детского творчества. Выступление на сцене перед зрителями способствует раскрепощению и повышению самооценки ребенка, реализации его творческих сил. Изучение методической и психолого-педагогической литературы показывает, что в настоящее время накоплен достаточно большой теоретический и практический опыт по организации театрально-игровой деятельности в школе.

Взаимосвязь игры и искусства делает учебный процесс более продуктивным. Учитель и обучающиеся в некотором смысле становятся соратниками, т.к. они увлечены общим делом. Вследствие этого:

- учитель перестает быть доминирующей фигурой;

- возникает доверительная атмосфера, улучшается взаимопонимание учителя с учениками;

- между школьниками укрепляется чувство коллективизма, стремление помочь друг другу [5].

Согласно исследованиям, практика обучения посредством театра зародилась в Древней Греции. С помощью драматического искусства греки воспитывали эрудированных жителей полисов, которые обладали высоким уровнем культуры и нравственности. В Европе в средние века большую популярность приобрели театральные представления в школах при католических монастырях. С их помощью учеников знакомили с содержанием произведений древних авторов, а также обучали разговорному латинскому языку.

С появлением в конце XIX века театральных кружков и сообществ в американских университетах в истории школьного дидактического театра началась новая страница. Одним из первых университетов, активно поддержавших технологию театрального обучения, стал знаменитый Гарвард. С целью ускорить процесс освоения студентами французского языка гарвардские преподаватели нередко ставили классические пьесы Мольера.

В России к роли театральной деятельности в развитии и обучении детей разных возрастных групп всерьез начали относиться в 1950-1960-е гг. XX века. В те времена школьный театр воспринимали исключительно как форму внеурочной деятельности по постановке спектаклей (кружки, художественная самодеятельность и т.д.). Постепенно театральные постановки переросли в драматизированные учебные практики, направленные на повышение учебной мотивации и вовлечение учащихся в учебный процесс.

На рубеже XX и XXI веков возникла отдельная дисциплина - школьная театральная педагогика, главной целью которой является воспитание личности обучающегося средствами театрального искусства. Предметом изучения театральной педагогики является театральная технология, понимаемая как совокупность определенных приемов (драматические и ролевые игры, драматизации, импровизации, симуляции, театральные проекты и т.п.), направленных на достижение планируемых результатов в образовательном процессе [1, С.4].

Многие ученые занимались исследованием вопросов влияния театральной педагогики на качество образовательного процесса, среди них отметим Е.А. Антипину, А.А. Кононович, А. Кокшеневу, Н.С. Карпинскую, Л.В. Артемову, Т. Бардешеву, В.Д. Ботнар, И.Г. Вечнякову, Т.Н. Доронину, М.В. Ерофееву, Т.И. Звереву, И.Н. Зимину,

А.Д. Кошелеву, М.В. Копосову, А.В. Запорожец. Учёные отмечали, что требованиям применения творческого подхода, развития инициативы, самостоятельности и активности обучающихся в образовательном процессе успешно соответствует театральная технология обучения.

Кроме того, данная технология успешно используется в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Театрализация в образовательном процессе имеет определенные формы:

1. Ролевые игры (игра обучающего или развлекательного назначения, вид драматического действия, участники которого действуют в рамках выбранных ими ролей).

2. Инсценировки малых форм (небольшие сказки и рассказы, части произведений, театрализованные стихи).

3. Инсценировка – спектакль (постановка драматического произведения, литературной или литературно-музыкальной программы).

В процессе обучения иностранному языку важно включать как телесную, так и духовную сферы обучающегося, его когнитивную и эмоциональную составляющие. Использование возможностей театральной педагогики в образовательном процессе приносит удовольствие от овладения новым языком.

Для успешной театральной деятельности на изучаемом языке в школьных условиях необходимо соблюдение нескольких факторов:

- добровольность участия школьников;
- творческая активность учащихся в сочетании с управленческой деятельностью учителя;
- полное понимание слов в репликах каждым участником;
- четкая организация и тщательная подготовка всех запланированных этапов;
- использование учителем разнообразных способов педагогического стимулирования и поощрения активности обучающихся [2, С.332].

Несомненно, стоит помнить о том, что учитель и сам обязан быть эмоциональным, артистичным, терпеливым и добрым.

Театральная технология представляет собой компетентностную технологию, направленную на формирование и совершенствование жизненно важных умений и качеств личности.

Необходимо отметить, что существуют определенные особенности использования театральной технологии на разных этапах обучения в общеобразовательной школе. Кроме того, используются разнообразные средства в разных объемах драматизации, что служит достижению различных педагогических задач.

В начальной школе закладываются основы иноязычной коммуникативной компетенции, и театральная технология является действенной технологией, активизирующей познавательную активность младших школьников через воздействие на творческий потенциал обучающихся. Таким обра-

зом, происходит интеллектуальный отклик на процесс познания. Принципы построения образовательного процесса на данном этапе целесообразно строить в условиях билингвизма, вовлекая в процесс обучения иностранному языку культурную, интеллектуальную, этическую сферы личности младших школьников. На данном этапе элементы театрализации создают атмосферу праздника, способствуют снятию эмоционального напряжения, а, следовательно, способствуют формированию элементарной коммуникативной компетенции через пополнение лексического запаса, развития эмоционального интеллекта, формирования навыков самопрезентации, работы в команде, воспитание чувства взаимопомощи и пр. [6, С.74].

На начальном этапе рекомендуется распределять роли в соответствии с языковой трудностью пьесы, артистическими данными обучающихся и их языковой подготовкой. Например, одаренный ученик, обладающий лексической базой, превышающей рамки учебной программы, может проявить себя в главной роли (или в ролях с большей языковой нагрузкой), тем самым развивая свои способности.

Стоит отметить, что театральная технология не всегда предполагает обязательное наличие сцены, декораций и костюмов. Элементы театрализации можно включить в план рядового урока в кабинете иностранного языка.

На среднем этапе применим прием Split dialogue (Jumbled dialogue). Это упражнение ориентировано на восстановление диалога по инициаторным и ответным репликам. Перед учащимися ставится задача восстановить преднамеренно разорванный диалог и разыграть его перед классом [4].

На старшем (продвинутом) этапе целесообразно использовать прием Interview. Данное упражнение направлено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции. По сути, это разновидность беседы, в которой один из участников играет роль человека, берущего интервью с целью получить информацию у одного или нескольких учащихся в роли интервьюируемых.

На среднем и старшем этапах также эффективен прием драматизации, используемый для совершенствования умений диалогической речи. Данное упражнение способствует овладению сценическим мастерством, раскрепощению подростков. Немаловажным также является то, что данный прием способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка. Однако, наиболее продуктивным считается вовлечение обучающихся в подготовку и презентацию театральных постановок как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Преодоление «языкового барьера» - лишь одно из многих преимуществ данного приема. Попадая в ситуацию ролевого взаимодействия, обучающиеся незаметно вовлекаются в творческий процесс на иностранном языке [7, С.149].

Однако, при наличии ряда очевидных преимуществ, театральная технология не лишена также определенных недостатков.

Во-первых, разыгрывая ситуацию общения на иностранном языке, учащиеся в основном тренируют устные формы общения, в то время как чтение, аудирование и письмо становятся второстепенными составляющими. А этого допускать ни в коем случае нельзя.

Во-вторых, подготовка театральной деятельности – это долгий и трудоемкий процесс, в котором важна роль каждого участника. Отсутствие хотя бы одного действующего лица может полностью

перечеркнуть дальнейшее развитие всей постановки.

В заключение можно сделать вывод о том, что вопрос о применении театральной технологии в процессе обучения иностранным языкам на данный момент еще не раскрыт в полной мере. Согласимся с учеными-методистами, что театральная технология определенно имеет огромный потенциал и заслуживает дальнейшего изучения для успешной интеграции в образовательный процесс по иностранным языкам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Букатов, В.М. Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников : автореф. ... д-ра пед. наук / В.М. Букатов. – Москва, 2001. – 33 с. – Текст : непосредственный.
2. Бодулева, А.Р. Использование театральных технологий в процессе обучения иностранному языку / А.Р. Бодулева, В.В. Сайпушева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 4 (346). – С. 332-333.
3. Григорьева, О.А. Школьная театральная педагогика : учеб. пособие / О.А. Григорьева. Санкт-Петербург : Планета музыки, 2015. – 256 с. – (Учебники для вузов. Специальная литература). – Текст : непосредственный.
4. Грицан, И.М. Средства театральных технологий в процессе обучения иностранному языку / И.М. Грицан. – URL: http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2009/Philologia/46127.doc.htm. – Текст : электронный.
5. Зайцева, Г.Г. Драматизация и инсценирование как виды организации внеклассной работы по иностранному языку / Г.Г. Зайцева. – Текст : электронный // Открытый урок «1 сентября». – URL: <http://festival.1september.ru>.
6. Логинов, С.В. Школьный театр миниатюр : сценки, юморески, пьесы / С.В. Логинов. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2009. – 187 с. – Текст : непосредственный.
7. Рубцова, О.В. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования / О.В. Рубцова, Т.А. Посакалова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 6. – С. 144-156.

REFERENCES

1. Bukatov V.M. Teatral'nye tehnologii v gumanizacii processa obuchenija shkol'nikov. Avtoref. d-ra ped. nauk [Theatrical technologies in the humanization of the learning process of schoolchildren. Dr. Sci. (Pedagogy) thesis]. Moscow, 2001. 33 p.
2. Boduleva A.R., Sajpusheva V.V. Ispol'zovanie teatral'nyh tehnologij v processe obuchenija inostrannomu jazyku [The use of theater technologies in the process of teaching a foreign language]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2021, no. 4 (346), pp. 332-333.
3. Grigor'eva O.A. Shkol'naja teatral'naja pedagogika: ucheb. posobie [School theater pedagogy]. Sankt-Peterburg: Planeta muzyki, 2015. 256 p.
4. Grican I.M. Sredstva teatral'nyh tehnologij v processe obuchenija inostrannomu jazyku [Means of theatrical technology in the process of teaching a foreign language]. URL: http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2009/Philologia/46127.doc.htm.
5. Zajceva G.G. Dramatizacija i inscenirovanie kak vidy organizacii vneklassnoj raboty po inostrannomu jazyku [Dramatization and staging as types of organization of extracurricular work in a foreign language]. *Otkrytyj urok «1 sentjabrja»* [Demonstration lesson "September 1"]. URL: <http://festival.1september.ru>.
6. Loginov S.V. Shkol'nyj teatr miniatjur: scenki, jumoreski, p'esy [School Theater of Miniatures]. Rostov-na-Donu: Uchitel', 2009. 187 pp.
7. Rubcova O.V., Poskakalova T.A. Teatral'naja dejatel'nost' kak sredstvo razvitija i obuchenija v podrostkovom vozraste: rezul'taty jempiricheskogo issledovanija [Theatrical activity as a means of development and learning in adolescence: results of an empirical study]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2020, vol. 25, no. 6, pp. 144-156.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

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

Р.Р. Ахметгалиева, студентка 5 курса гуманитарный институт, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: sbirovarufina@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

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

R.R. Akhmetgalieva, 5th year Student, Humanities Institute, Shadrinsk State Pedagogical University, Russia, e-mail: sbirovarufina@gmail.com.

**Марина Петровна Пушкарева,
Гунча Абдикадыровна Нурбаева**
г. Шадринск

Использование средств аутентичной графической и иллюстративной наглядности на старшей ступени обучения

В статье идет речь о развитии как визуальных, так и аудиовизуальных умений обучающихся на старшей ступени обучения в ходе использования в процессе обучения аутентичных средств иллюстративной и графической наглядности. Вступительная часть статьи посвящена констатации наблюдаемого в последнее время противоречия между требованиями современного ФГОС по иностранному языку, основной целью в котором заявлено формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, и недостаточно уделяемым учителями вниманием средствам иллюстративной и графической наглядности в процессе развития визуальных и аудиовизуальных умений обучающихся на старшем этапе. В центральной и заключительной частях статьи авторы останавливаются подробнее на сущностной характеристике аудиовизуальных материалов, их функциях, а также пяти основных способах визуализации (мультимедийная презентация, интерактивная викторина, инфографика, ментальная карта, аутентичный подкаст) и их преимуществах в сравнении с другими средствами и способами, используемыми с идентичной целью.

Ключевые слова: аудиовизуальные умения, визуализация, графическая и иллюстративная наглядность.

**Marina Petrovna Pushkaryova,
Guncha Abdikadyrovna Nurbaeva**
Shadrinsk

The use of authentic graphic and illustrative visualization tools at the senior level of education

The article tells us about the development of both visual and audiovisual skills of the students of the senior level of education by means of using different graphic and illustrative visualization tools. In the introductory part of the article the authors state the contradiction between FGOS requirements as far as any foreign language is concerned (the main aim being the formation of communicative competence) and most teachers' insufficient attention to different graphic and illustrative visualization tools in the process of the development of visual and audiovisual skills of the students of the senior level of education. The central and the final parts of the article are devoted to the essential description of audiovisual materials, their functions, and the main visualization methods (a multimedia presentation, an interactive quiz, infographics, mind maps, an authentic podcast) and their advantages compared to other means and methods used for the same purposes.

Keywords: audiovisual skills, visualization, graphic and illustrative visualization tools.

Согласно последним требованиям ФГОС, процесс обучения иностранным языкам может быть полноценно осуществлен при условии принятия во внимание доминирующих позиций сравнительно новой методологии – коммуникативно-деятельностного подхода, стержневая доминанта которого заключается в непосредственном формировании у учащихся коммуникативной компетенции. Исходя из вышеуказанного факта, происходит некое моделирование процесса обучения, направленное на то, чтобы при его практической реализации обучающиеся, одновременно с усвоением иноязычных знаний, умений и навыков, также овладели стратегией их применения в определенных коммуникативно-направленных ситуациях. Логичным подтверждением этому является специально разработанное содержание современных образовательных технологий, которое позиционирует коммуникативно-деятельностную составляющую в качестве преобладающей идеи, в немалой степени способствующей всесторонней подготовке обучающихся к реальной иноязычной коммуникации как в устной, так и в письменной формах.

На наш взгляд, бесспорным является то, что фактическим и очевидным результатом деятельности любой образовательной организации должен быть сформированный комплекс компетенций и личностных качеств обучающихся.

На современном этапе становления нашего общества, следующего на пути своего развития таким ключевым тенденциям как глобализация и космополитизм, становится особенно важна роль сети интернет и других современных коммуникационных технологий в том, что касается получения информации, а также обеспечения визуальной рецепции в межличностном общении. Тем не менее, мы полагаем, проблема развития визуальных и аудиовизуальных умений обучающихся в ходе использования в процессе обучения средств как иллюстративной, так и графической наглядности, является не до конца изученной.

Считаем необходимым также упомянуть о том, что визуальная рецепция (Seh-Versehen) была отнесена И. Швертфергером (I.Schwertfeger) к абсолютно отдельному виду речевой деятельности еще в конце прошлого столетия, точнее говоря, в 1989 году. Что же касается отечественной науки, то в ней, наряду с термином «визуальная рецепция», не менее активно употребляется термин «визуализация», предложенный В.В. Сафоновой в 2010 году.

Одним из доминантных преимуществ визуализации контента в ходе обучения иностранным языкам является очевидное повышение мотивации к вышеупомянутому процессу. Но, не следует забывать о том, что при использовании какого бы то

ни было способа наглядной демонстрации учебного материала происходит активная реализация двунаправленной коммуникации, что, в свою очередь, приводит к довольно ощутимому увеличению объема информации, предназначенной для усвоения обучающимися с целью формирования коммуникативной компетенции.

Тем не менее, одним из наиболее актуальных вопросов визуализации контента на современном этапе развития теории и методики преподавания иностранных языков остается корректный и адекватный выбор необходимых и достаточных средств иллюстративной и графической наглядности.

Даже с учетом того факта, что достаточно большое количество ученых-методистов как в нашей стране, так и за рубежом признают многократно возросшую роль визуальной рецепции в жизни абсолютно любого человека, объясняя данный феномен повсеместным распространением коммуникационных технологий во всем их многообразии, личностно-формирующий потенциал средств графической и иллюстративной наглядности при непосредственном задействовании его в процессе развития визуальных умений учащихся на уроках иностранного языка (английского в том числе, что соответствует исследуемой в нашей статье проблеме) реализуется в недостаточной степени, и это вполне может быть объяснено теми имеющимися трудностями в выборе конкретного способа визуализации контента, с которыми сталкиваются учителя и преподаватели иностранных языков.

К средствам графической и иллюстративной наглядности относятся аутентичные аудиовизуальные материалы, которые, по мнению Б. Салюк, должны:

- соответствовать возрастным и личностно-индивидуальным особенностям учащихся и накопленному ими речевому опыту как в родном, так и в изучаемом ими иностранном языке;
- содержать новую и интересную информацию, представленную разными формами речи и способами визуализации;
- обладать естественностью представленных ситуаций, действующих лиц и сопутствующих обстоятельств;
- способствовать формированию ответного эмоционального отклика;
- содержать в себе некий воспитательный потенциал [6, С. 31-38].

Аутентичными аудиовизуальными материалами являются: реклама на телевидении, фильмы художественного и документального жанров, телевизионные шоу, мультипликационные фильмы, клипы, новости и т.д. Не стоит также забывать о том, что, в сравнении с печатными аудиоматериалами, видеоматериалы представляют собой некую квинтэссенцию аудитивных и визуальных социокультурных маркеров общения - средства графической и иллюстративной наглядности как таковые. Упомянутые нами визуальные маркеры, занимающие не последнее место в сущностно-структурной

канве видеоматериалов, дают возможность обучающимся получить необходимую информацию как о пространственных, так и о временных условиях, в которых происходит процесс общения. Более того, в аутентичных видеоматериалах также присутствуют, и в довольно большом количестве, элементы, имеющие самое непосредственное отношение к региональным и национальным реалиям страны изучаемого языка (английского, в нашем конкретном случае), бесспорно, являющиеся частью иноязычной лингвокультуры. Таким образом, иноязычные аудиовизуальные материалы, аутентичность которых не может быть подвергнута сомнению в силу очевидности факта, несомненно, способствуют повышению эффективности процесса развития умений визуальной рецепции, актуализируя у обучающихся одновременно с этим необходимость восприятия определенно-заданной культурно-маркированной визуальной информации, содержащейся в них.

Аутентичные аудиовизуальные материалы также имеют практически неограниченный личностно-формирующий потенциал, способствующий интенсификации процесса включения обучающихся в так называемый диалог культур, усвоению ими элементов национальных культур, что, естественно, невозможно было бы осуществить при отсутствии процесса визуализации.

Основными функциями аутентичных аудиовизуальных материалов являются нижеследующие [1, С. 22-26]:

- 1) Информационная – реализующаяся за счет содержания в аутентичном контенте информации, в той или иной степени затрагивающей различные сферы жизни носителей изучаемого иностранного языка;
- 2) мотивационная – реализующаяся посредством самомотивации и мотивации обучающихся в ходе работы с аутентичными аудиовизуальными материалами, представляющими собой, применительно к данной функции, определенный стимул к последующим достижениям учащихся в процессе изучения иностранного языка (английского, в том числе);
- 3) моделирующая – реализующаяся путем моделирования разнообразных речевых ситуаций, максимально приближенных по своим характеристикам к реальным условиям общения (моделями-заместителя языковой среды в данном случае выступают аутентичные аудиовизуальные материалы);
- 4) интегративная – реализующаяся посредством интеграции в аутентичные аудиовизуальные материалы учебной информации, содержащейся в других источниках (печатных, в том числе);
- 5) иллюстративная – реализующаяся благодаря грамотно-выстроенному сочетанию аудио- и видеоряда с целью детального ознакомления с источниками образцов речи изучаемого иностранного языка;
- 6) развивающая – реализующаяся за счет целенаправленного воздействия аутентичных аудиовизуальных материалов на механизмы развития

краткосрочной и долгосрочной памяти, внимания, мышления, некоторых личностных и креативных качеств учащихся;

7) воспитательная – реализующаяся благодаря способности аутентичных аудиовизуальных материалов благоприятно влиять на усвоение реалий иноязычной культуры, включение обучающихся в диалог культур, реализацию процесса интеграции языка и культуры.

После проведенного нами анализа психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой нами теме, мы сочли вполне оправданным с методической точки зрения остановиться более подробно на следующих способах визуализации аутентичных материалов [2]:

- 1) презентация в мультимедийном формате;
- 2) викторина интерактивного типа;
- 3) инфографика;
- 4) аутентичный аудиовизуальный подкаст;
- 5) интеллект карта (mind-map).

1. Мультимедийная презентация. Мультимедийная презентация, представляющая собой четко структурированную основную информацию на конкретную тему, является одним из инновационных средств, применяемых в процессе преподавания иностранных языков. Основное преимущество мультимедийной презентации заключается в том, что внимание обучающихся может быть наиболее эффективно удержано за счет активного восприятия ими изображения и звука в динамике, комбинирования определенного ряда аспектов, всецело способствующих эффективности протекания вышеуказанного процесса [3, С. 20-27].

Несомненно, в настоящее время презентации в мультимедийном формате являются одними из наиболее востребованных и часто используемых способов предьявления учебного контента, так как практически все учителя (включая и учителей иностранных языков) полноценно владеют навыками их создания и использования в ходе учебного процесса.

Одним из основных и неоспоримых достоинств мультимедийной презентации является тот факт, что она не только может быть использована в процессе обучения всем аспектам языка, а именно: фонетическому, лексическому и грамматическому, но также способна активизировать как пассивные, так и активные виды речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение и письмо). Также преимуществом использования мультимедийной презентации является то, что она не нарушает целостность структуры занятия, оставляя все элементы образовательного процесса в том виде, в котором они и должны быть. Итак, корректно составленная мультимедийная презентация способствует эффективности усвоения обучающимися иноязычного контента за счет следующих моментов: визуализации, четкости и лаконичности, структурирования, информативности, обеспечения учителем возможности использования ее в виде раздаточного или материала для самостоятельного ознакомления и изучения.

2. Интерактивная викторина, в которой нет недостатка в элементах визуализации, является эффективной в основном за счет своей игровой ориентации. Это вполне может быть оправдано тем, что в процессе игры у обучающихся создается определенное умственное напряжение, параллельно с которым происходит активизация творческой составляющей личности каждого учащегося. Викторины интерактивного типа ни в малейшей степени не противоречат трем базовым целям: образовательной (например, в ходе викторины обучающиеся получают, анализируют и усваивают определенную информацию о стране изучаемого языка), развивающей (проведение обучающимися анализа и адекватной оценки визуальных образов) и воспитательной (например, любая викторина подразумевает развитие способности эффективно работать в команде.

3. Инфографика или информационная графика. Разнообразные схемы, рисунки, и графики вполне заслуженно считаются одним из наиболее оптимальных и универсальных способов передачи довольно больших объемов информации в процессе визуализации обучающимися аутентичного контента, такого, например, как лексико-грамматический или лингвострановедческий материал [4, С. 93-96].

Тем не менее, хотелось бы отметить, что не каждая схематичная картинка представляет собой элемент инфографики. Таковой она может стать лишь при условии наличия определенных правил, соблюдение которых способствует наибольшей эффективности использования вышеупомянутых элементов информационной графики в ходе визуализации контента, подлежащего осмыслению и усвоению. Конкретнее говоря, информация, подлежащая визуализации, должна обладать определенным контекстом, детализацией сложных и комплексных фактов, концентрацией на тех деталях, которые являются достаточными и необходимыми, исходя из потребностей конкретных обучающихся и их личностно-индивидуальных особенностей [5, С. 369-387].

4. Подкаст. Подкаст представляет собой современное мультимедийное явление, прочно вошедшее за последние несколько лет в процесс преподавания иностранных языков, способствующее многократному увеличению эффективности процесса понимания иноязычной речи на слух. Подкастом (podcast) является как аудио-, так и видеозапись, произведенная абсолютно любым человеком (в нашем конкретном случае – носителем изучаемого иностранного языка) и являющаяся доступной для прослушивания или просмотра в сети интернет [7, С. 189].

Лингводидактический потенциал подкастов не подлежит ни малейшему сомнению, так как они: содействуют реализации личностно-дифференцированного подхода в обучении иностранным языкам; обеспечивают индивидуальный темп работы для каждого обучающегося; гарантируют неограниченную свободу при выборе аутентичного материала; дают возможность использовать автономное

обучение за счет применения инновационных технологий в процессе проведения традиционного урока иностранного языка; дают возможность записывать аутентичные материалы на имеющиеся в наличии у обучающегося электронные носители информации.

Необходимо отметить тот факт, что подкасты по сути своей могут быть как учебными (подготовленными особым образом для изучающих язык), так и не учебными (не подвергшимися никакой специальной обработке и адаптации). Аутентичные подкасты могут также варьироваться в зависимости от жанра, например, они могут быть документальными, драматическими, комедийными и т.д. Таким образом, подкасты в качестве одного из способов визуализации контента наделяют обучающихся большими возможностями в плане работы с разнообразной информацией, находящейся в сети интернет, а также повышают мотивацию к изучению иностранного языка.

5. Интеллект-карта. Интеллект-карта (mind map) является одним из наиболее эффективных способов визуализации аутентичного контента благодаря тому, что она дает обучающимся возможность изобразить необходимые для изучения объекты и связи между ними довольно нестандартным образом. Результативнее всего ментальные карты зарекомендовали себя при изучении лексики и грамматики иностранного языка. Ментальная карта представляет собой диаграмму с расположенными вокруг ключевой идеи второстепенными аспектами, а также соотносящимися с ними еще более незначительными моментами, используемую с целью структурирования информации. Эффективность использования ментальных карт основана на радиантности мышления, представляющего собой ассоциативный мыслительный процесс, направленный от одного базового объекта [8, С. 3-9].

Автор и изобретатель интеллект-карт Тони Бьюзен также определил ряд ключевых моментов использования их в ходе учебного процесса. По его мнению, ментальные карты, являясь чем-то нестандартным и непривычным, повышают мотивацию и интерес обучающихся к учебному контенту, способствуют процессу адаптации учебного материала к уровню владения обучающимися изучаемым иностранным языком; показывают наличие связей между определенными понятиями и явлениями; применяются с целью организации как групповой, так и самостоятельной работы обучающихся; способствуют активизации креативных и интуитивных способностей учащихся [9].

Исходя из того факта, что современная образовательная парадигма основными векторами своего направления выбирает гуманистический и личностно-ориентированный, одной из приоритетных образовательных целей является всестороннее развитие личности обучающегося.

На наш взгляд, обучение иностранным языкам является практически невозможным при отсутствии опоры на принцип наглядности, трактуемый учеными-методистами как демонстрация языкового и экстралингвистического материала, имеющая своей основной целью улучшение процесса его понимания, усвоения и применения в ходе речевой деятельности. Основными же видами наглядности, используемой в ходе обучения тому или иному иностранному языку, являются языковая, визуальная, слуховая, представленные в виде средств графической и иллюстративной наглядности. И именно вышеуказанные нами способы визуализации аутентичных материалов, в аспекте реализации принципа наглядности, на наш взгляд, являются наиболее эффективными как с методической, так и с лингво-дидактической точек зрения в контексте обучения иностранным языкам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Базина, Н.В. Личностно-образующий потенциал немецкоязычных видеоматериалов для развития аудиовизуальных умений студентов нелингвистического вуза / Н.В. Базина. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 4 (22). – С. 22-26.
2. Даминова, С.О. Лингводидактический потенциал аудиовизуализации в процессе использования научно-популярных иноязычных фильмов при подготовке по иностранному языку студентов-нефилологов / С.О. Даминова. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2014. – № 9 (39). – Ч. I. – С. 44-51.
3. Денисова, Ж.А. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием / Ж.А. Денисова, М.К. Денисов. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 3. – С. 20-27.
4. Кондратенко, О.А. Развитие визуального мышления студента средствами инфографики / О.А. Кондратенко. – Текст : непосредственный // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 8 (75). – С.93-96.
5. Никулова, Г.А. Средства визуальной коммуникации инфографика и метадаизайн / Г.А. Никулова. – Текст : непосредственный // Образовательные технологии и общество. – 2010. – № 2. – С. 369-387.
6. Салюк, Б. Технології візуалізації даних у викладанні англійської мови у вищих навчальних закладах / Б. Салюк. – Текст : непосредственный // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2016. – № 4. – С. 31-38.
7. Сысоев, П.В. Подкасты в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2014. – Вып. 2 (26). – С. 189-201.
8. Харламова, М.В. Использование «Идейных сеток» на уроке иностранного языка / М.В. Харламова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 1. – С. 3-9.

9. Станкевич, И.А. Mind maps как интенсивная методика развития мышления в преподавании английского языка / И.А. Станкевич. – Текст : электронный // Наша сеть : соц. сеть работников образования. – URL: <http://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnyenuki/library/mind-mapping> (дата обращения: 15.12.2021).

REFERENCES

1. Bazina N.V. Lichnostno-obrazujushhij potencial nemeckojazychnyh videomaterialov dlja razvitija audiovizual'nyh umenij studentov nelingvisticheskogo vuza [Personality-forming potential of German-language video materials for the development of audiovisual skills of students of a non-linguistic university]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological sciences. Questions of theory and practice]*, 2013, no. 4 (22), pp. 22-26.
2. Daminova S.O. Lingvodidakticheskij potencial audiovizualizacii v processe ispol'zovanija nauchno-populjarnyh in-ojazychnyh fil'mov pri podgotovke po inostrannomu jazyku studentov-nefilologov [Linguistic and didactic potential of audio-visualization in the process of using popular science foreign-language films in the preparation of non-philologists in a foreign language]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological sciences. Questions of theory and practice]*. Tambov: Gramota, 2014, no. 9 (39), ch. I, pp. 44–51.
3. Denisova Zh.A., Denisov M.K. Mul'timedijnaja prezentacija jazykovogo materiala kak metodicheskij priem [Multimedia presentation of language material as a methodological technique]. *Inostrannye jazyki v shkole [Foreign languages at school]*, 2008, no. 3, pp. 20-27.
4. Kondratenko O.A. Razvitie vizual'nogo myshlenija studenta sredstvami infografiki [Development of student's visual thinking by means of infographics]. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija [Almanac of modern science and education]*. Tambov: Gramota, 2013, no. 8 (75), pp. 93-96.
5. Nikulova G.A. Sredstva vizual'noj kommunikacii infografika i metadizajn [Visual communication tools infographics and meta design]. *Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo [Educational technologies and society]*, 2010, no. 2, pp. 369-387.
6. Saljuk B. Tehnologii vizualizacii danih u vkladanni anglijs'koï movi u vishhij navchal'nih zakladah [Means of visual communication infographics and metadesign]. *Naukovi zapiski Ternopil's'kogo nacional'nogo pedagogičnogo universitetu imeni Volodimira Gnatjuka. Serija: Pedagogika [Scientific issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy]*, 2016, no. 4, pp. 31-38.
7. Sysoev P.V. Podkasty v obuchenii inostrannomu jazyku [Podcasts in teaching a foreign language]. *Jazyk i kul'tura [Language and culture]*, 2014, issue. 2 (26), pp. 189-201.
8. Harlamova M.V. Ispol'zovanie «Idejnyh setok» na uroke inostrannogo jazyka [Using “idea grids” in a foreign language lesson]. *Inostrannye jazyki v shkole [Foreign languages at school]*, 2005, no. 1, pp. 3-9.
9. Stankevich I.A. Mind maps kak intensivnaja metodika razvitija myshlenija v prepodavanii anglijskogo jazyka [Mind maps as an intensive method for developing thinking in teaching English]. *Nasha set': soc. set' rabotnikov obrazovanija [Our network]*. URL: <http://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnyenuki/library/mind-mapping> (Accessed 15.12.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.П. Пушкарева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: marusik777777@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9398-9780.

Г.А. Нурбаева, студентка 5 курса 521 группы гуманитарного факультета, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: guncha.98nurbayeva@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.P. Pushkareva, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: marusik777777@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9398-9780.

G.A. Nurbayeva, 5th year Student, the Humanities Institute, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: guncha.98nurbayeva@gmail.com.

УДК 376.35

DOI: 10.52772/25420291_2022_1_63

**Ирина Николаевна Семенова,
Александр Андреевич Хлебов**
г. Екатеринбург

**Приемы обучения выполнению действий с целыми числами учащихся
с нарушениями слуха или (и) зрения**

С учетом представленных специалистами в области коррекционной и клинической психологии описаний психолого-педагогических портретов слабослышащих и слабовидящих детей для форм наиболее удобного усвоения ими информации в статье приведены примеры приемов обучения выполнению действий с целыми числами, соответствующие потребностям и возможностям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на основе опорных алгоритмов и карточек-памяток.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья (дети с ОВЗ), приемы обучения, действия с целыми числами, опорные алгоритмы, карточки-памятки.

**Irina Nikolaevna Semenova,
Alexander Andreevich Khlebov**
Yekaterinburg

Learning techniques to performing mathematics actions on integers of students with hearing and/or vision disabilities

The article gives psychological and pedagogical portraits of hearing and vision disabled children presented by specialists in the field of correctional and clinical psychology. The authors emphasize the forms of the most convenient assimilation of information. The article provides examples of learning techniques for performing math actions with integers appropriate to the needs and capabilities of disabled children on the basis of support algorithms and memory-cards.

Keywords: disabled children, learning techniques, actions on integers, support algorithms, memory-cards.

Актуальность

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [2, С. 4] «обеспечивает специальные условия образования для обучающихся с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей». ФГОС-3 [2, С. 32; 4, С. 22] утверждает, что программа коррекционной работы должна быть направлена на коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию обучающихся, *помощь в освоении ими программы основного общего образования*, в том числе адаптированной. Частью 3 статьи 79 ФЗ № 273 определено понятие специальные условия для получения образования обучающимися с ОВЗ. Они включают в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения, специальных учебников, *учебных пособий и дидактических материалов* [1]. Сказанное определяет значимость разработки совокупности разнообразных материалов, составляющих дидактическую основу для обучающихся с особыми потребностями, которые, будучи всегда индивидуальны, в определенной мере могут быть учтены при передаче информации.

Выделим контингент детей с нарушением слуха и зрения и обратимся к проблеме разработки материалов для формирования у обучающихся в этой категории умений выполнять действия с целыми числами.

Методология и методы

Зрительная и слуховая депривация обуславливает возникновение у детей конкретных специфических трудностей в учебно-познавательной деятельности, что и определяет особые образовательные потребности учащихся этой категории, и, следовательно, влечет за собой необходимость адаптации форм, приемов и средств обучения. В связи с этим конкретные операции взаимодействия учителя и учащегося в процессе реализации методов обучения должны соответствовать психолого-педагогическим особенностям обучающихся. В контексте сказанного, в рамках выделенной проблемы возникает задача: адаптировать существующие приемы обучения выполнению действий с целыми числами к потребностям и возможностям детей с ОВЗ. При этом укажем, что требуемые приемы обучения должны помочь приобрести важнейшие навыки вычислять, сформировать у учащихся

с ОВЗ обобщенные способы действий, способствовать переносу знаний и умений из области математики в дальнейшую практическую деятельность.

Для решения поставленной задачи рассмотрим характеристики учащихся с ОВЗ (слабослышащих и слабовидящих), предложенные в [5], [9], [11].

По мнению М.С. Старовойтовой [11], у слабослышащих детей образная память развита лучше, чем словесная, наблюдается преобладание наглядно-образного мышления над словесно-логическим. Рассматривая особенности аналитической деятельности слабовидящих детей, М.С. Старовойтова отмечает, что у них проявляется недостаточность умений обзирать зрительно-пространственные признаки и отношения. Согласно В.М. Севостьяновой [9], предметно-практическая деятельность у детей с нарушением зрения формируется в условиях активного развития тактильно-кинестетических ориентаций. Кроме того, согласно [5] у таких детей образы воспринимаются нечетко, то есть, ограничена избирательность зрительного восприятия.

Выделенные психолого-педагогические характеристики детей определяют доминирующий способ организации учебно-познавательной деятельности. Поэтому с учетом характеристик психолого-педагогических портретов слабослышащих и слабовидящих детей в качестве форм наиболее удобного усвоения информации выделим следующие:

- для детей с нарушением слуха – зрительные графические опоры и письменная речь,
- для детей с нарушениями зрения – устная речь и тактильно-кинестетические средства коммуникации.

У детей с ОВЗ преобладают наглядные виды мышления, формирование словесно-логического мышления затруднено, что сокращает возможность использования в образовательном процессе логических и гностических методов. Согласно [7, С. 55], основываясь на принципе принятия оптимизированного решения о выборе метода обучения, заключающегося в обосновании выбора метода уровнем учебных возможностей детей с ОВЗ и их особыми образовательными потребностями, выделим объяснительно-иллюстративный метод осуществления учебно-познавательной деятельности (классификация Лернера-Скаткина). Этот метод позволяет избежать препятствия в понимании

детьми учебного материала. Основными видами деятельности обучающихся детей с ОВЗ являются восприятие, осмысление, запоминание и воспроизведение. Соответствующими приёмами учения являются чтение и прослушивание текстов, беседа, просмотр наглядных пособий и презентаций.

Продолжая решение поставленной задачи в рамках реализации выбранного метода, выделим приемы обучения для каждой из групп [10, С. 316]:

слабослышащие дети:

- предъявление учащимся готового плана в ходе изложения;
- повторное, более краткое предъявление учащимся готового знания;
- сопровождение обобщенных выводов учителя приведением конкретных наглядных примеров;
- расчлененное, наглядное предъявление учителем образца способа действия;

слабовидящие дети:

- интонационное выделение учителем логически важных моментов изложения;
- предъявление учащимся натуральных объектов, схем, графиков с целью определения отдельных их свойств;
- предъявление учащимся переформулированных вопросов, текстов заданий, облегчающих понимание их смысла.

– приведем перечень приемов, подходящих обеим группам детей:

- инструктаж учащихся (по составлению таблиц, схем, по работе с текстом учебника и т.п.);
- намек-подсказка, содержащая готовую информацию.

Согласно [3] и [4], выделим приемы развития познавательной сферы, которые могут быть использованы в обучении слабослышащих и слабовидящих детей: приемы запоминания сложного материала (мнемотехнические алгоритмы, пиктограммы), прием удержания внимания (использование наглядности, выделение нужных деталей цветом, составление графических схем, рисунков, макетов и аппликаций) и приемы развития мышления (насыщение учебного процесса наглядными пособиями, сопровождающими объяснения учителя).

Сопоставление выделенных приемов и их соотношение с предметным материалом темы позволяет создать основу для решения поставленной задачи.

Результат

В рамках описанной методологии с учетом [8], [9], [12], [13] приведем примеры приёмов обучения выполнению некоторых действий с целыми числами детей с нарушением слуха или (и) зрения.

При использовании мнемотехнического приёма рифмовки для детей с нарушениями зрения предлагаем использовать карточку-памятку (Рис. 1).

«Друг моего друга – мой друг»: + * + = +
 «Друг моего врага – мой враг»: + * - = -

Рис.1. Карточка-памятка

При использовании приёма, основанного на рельефно-графическом восприятии информации для слабовидящих детей, предлагаем использовать

опорные алгоритмы сложения и вычитания многозначных чисел (Рис. 2).

- 1) запись первого числа начинают, отступив от начала строки 4-5 клеток;
- 2) цифровой знак ставится только перед числами, расположенными в первой строке; знак сложения;
- 3) перед полученным результатом ставят знак равенства.

$$\begin{array}{r}
 \\
 + \\
 \hline
 11699
 \end{array}$$

- 1) запись первого числа начинают, отступив от начала строки 4-5 клеток;
- 2) цифровой знак ставится только перед числами, расположенными в первой строке; знак вычитания;
- 3) перед полученным результатом ставят знак равенства.

$$\begin{array}{r}
 \\
 - \\
 \hline
 2151
 \end{array}$$

Рис.2. Карточка-памятка

При включении приёма обучения решению сюжетных задач с использованием дидактических игр, предлагаем использовать игры, приближенные к бытовым ситуациям (имитационные дидактические игры, терм. Т.Л. Блиновой [6]), например, магазин «Молоко», магазин «Хлеб» и др. Участвуя в таких играх учащиеся знакомятся с реальными ценами на продукты, рассчитывают стоимость покупки, взвешивают свои реальные покупательные возможности. В игре пособиями могут служить муляжи и рисунки товаров.

Для детей с нарушениями зрения приём использования готового схематического рисунка или записи при оформлении сюжетной задачи способ-

ствует наглядному представлению ситуации, предложенной в условии задачи. Для слабовидящих обучающихся рекомендуется заранее подготовить схему к тексту задачи (Рис. 3) и выдать ее ученикам, причем сначала необходимо обсудить с детьми, как они представляют происходящее в задаче, смоделировать ситуацию, а потом уже выдать готовый рисунок (схему) и непосредственно приступить к решению задачи. Для слепых обучающихся после обсуждения условия и вопроса задачи рекомендуется выдать готовую карточку-памятку, выполненную рельефно-точечным способом (Рис. 4), с целью сокращения времени оформления записи условия задачи и уделить больше внимания осмыслению задачи.

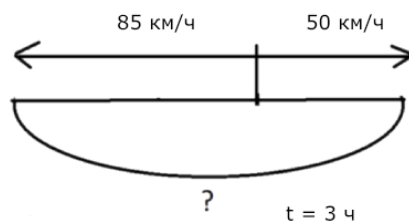


Рис.3. Карточка-памятка схемы текста задачи для слабовидящих обучающихся для определения взаимосвязей между входящими в задачу величинами

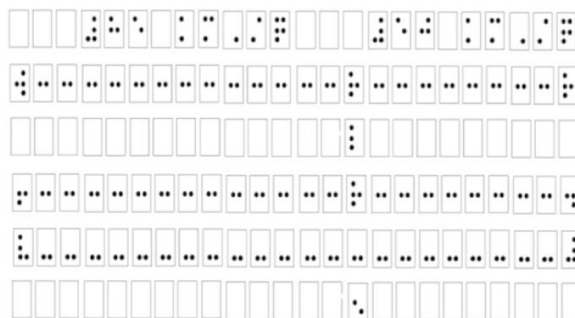


Рис.4. Карточка-памятка для слепых обучающихся

В процессе формирования навыков табличного умножения и деления для детей с нарушениями слуха также может быть использован приём

развития зрительной памяти с помощью двуцветных карточек-памяток (Рис. 5).

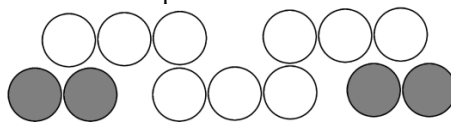


Рис.5. Карточка-памятка

При применении приёма практического воспроизведения содержания задачи обучающимся полезно выдавать карточки-памятки, отражающие содержание сюжетной задачи (Рис. 6). Текст задачи:

У школы посадили 6 дубов (белый цвет) и 4 липы (серый цвет). Сосчитайте, сколько всего деревьев посадили у школы?

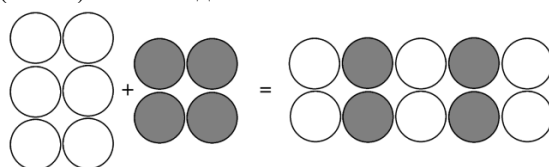


Рис.6. Карточка-памятка

Для детей с нарушениями слуха при изучении сложения и вычитания многозначных чисел предлагается использовать алгоритмизацию арифметических действий (Рис. 7). При работе с опорным алгоритмом обучающимся объясняется, что выполнять

$$\begin{array}{r}
 25 \\
 +24 \\
 \hline
 49
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 125 \\
 +324 \\
 \hline
 449
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 2125 \\
 +7324 \\
 \hline
 9449
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 42125 \\
 +37324 \\
 \hline
 79449
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 142125 \\
 +237324 \\
 \hline
 379449
 \end{array}$$

Рис. 7. Опорный алгоритм

Дополнительно, используя рекомендации к пособиям и дидактическим материалам для урока математики [9, С. 8], сформулируем требования к оформлению карточки-памятки: наиболее удобен для восприятия текст, выполненный шрифтом «Arial» №16 (или №14-20 в зависимости от особенностей восприятия и характера заболевания) черного цвета с межстрочным интервалом 1,15 – 1,5. Для слепых детей надписи выполняются рельефно-точечным шрифтом, и размеры памяток уменьшаются. Карточки с рисунками, сделанные по Брайлю, желательно дублировать карточками с плоским рисунком, выполненными достаточно

толстыми линиями черного цвета для комфортного восприятия графической информации обучающимися с остаточным зрением.

Заключение

Рассмотренные приемы обучения являются опорой и при индивидуальной адаптации могут помочь обучающимся выделенного контингента, имеющих ОВЗ, выполнять действия с целыми числами по предложенному плану. Кроме того, согласно экспертным оценкам, представленные приемы организации деятельности способствуют запоминанию детьми соответствующего материала, помогают им строить свои рассуждения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ. – URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201212300007.pdf> (дата обращения: 05.01.2022). – Текст : электронный.
2. Российская Федерация. М-во просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ N 287 от 31.05.2021. – URL: <https://cdnimg.rg.ru/pril/212/71/14/64101.pdf> (дата обращения: 05.01.2022). – Текст : электронный.
3. Примерная адаптированная основная образовательная программа основного общего образования обучающихся с нарушениями зрения (слабовидящие) : проект. – 361 с. – URL: <https://u.to/snrkGw> (дата обращения: 05.01.2022). – Текст : электронный.
4. Примерная адаптированная основная образовательная программа основного общего образования обучающихся с нарушениями слуха. – 2721 с. – URL: <https://u.to/xHrkGw> (дата обращения: 05.01.2022). – Текст : электронный.
5. Аввакумова, И.А. Использование оригами в процессе обучения геометрии учащихся с нарушением зрения в инклюзивных классах / И.А. Аввакумова, А.В. Лядова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7. – С. 120-124.
6. Блинова, Т.Л. Имитационные дидактические игры как средство развития познавательного интереса учащихся в процессе обучения математике в общеобразовательной школе : автореф. дис... канд. пед. наук / Т.Л. Блинова. – Екатеринбург, 2003. – 19 с. – URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01002616547.pdf (дата обращения: 05.01.2022). – Текст : электронный.
7. Мандель, Б.Р. Методика преподавания педагогики в современном высшем учебном заведении : учеб. пособие для обучающихся в магистратуре / Б.Р. Мандель. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2018. – 402 с. – Текст : непосредственный.
8. Перова, М.Н. Дидактические игры и упражнения по математике для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста : пособие для учителя / М.Н. Перова. – 2-е изд., перераб. – Москва : Просвещение : Учеб. лит., 1996. – 144 с. – Текст : непосредственный.
9. Севостьянова, В.М. Особенности преподавания математики слепым и слабовидящим обучающимся в условиях реализации ФГОС ООО / В.М. Севостьянова, М.Л. Чернякова. – Санкт-Петербург : ГБОУ №1 им. К.К. Грота, 2020. – 41 с. – Текст : непосредственный.
10. Селиверстова, Е.Н. Практическая подготовка учителя: теоретический и технологический аспекты : учеб. пособие / Е.Н. Селиверстова, С.И. Дорошенко, Л.А. Романова. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. – 820 с. – Текст : непосредственный.
11. Староверова, М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : метод. пособие / под ред. М.С. Староверовой. – Москва : ВЛАДОС, 2011. – 167 с. – Текст : непосредственный.
12. Шельгина, О.Б. Приемы развития зрительной памяти в процессе формирования навыков табличного умножения и деления / О.Б. Шельгина. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2016. – № S20. – С. 1-9. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76231.htm> (дата обращения: 05.01.2022).

13. Яковлева, И.М. Формирование обобщенных алгоритмов у школьников с нарушением интеллекта на уроках математики / И.М. Яковлева, М.Н. Перова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. Коррекционная педагогика. – 2013. – № 3. – С. 169-171.

REFERENCES

1. Rossijskaja Federacija. Zakony. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii : feder. zakon ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ [The Russian Federation. Laws. On education in the Russian Federation]. URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201212300007.pdf> (Accessed 05.01.2022).
2. Rossijskaja Federacija. M-vo prosveshhenija. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija : prikaz N 287 ot 31.05.2021 [The Russian Federation. Ministry of education. On approval of the federal state educational standard for basic general education]. URL: <https://cdnimg.rg.ru/pril/212/71/14/64101.pdf> (Accessed 05.01.2022).
3. Primernaja adaptirovannaja osnovnaja obrazovatel'naja programma osnovnogo obshhego obrazovanija obuchajushhihsja s narushenijami zrenija (slabovidjashhie): proekt [Exemplary adapted basic educational program for basic general education for students with visual impairments (visually impaired)]. 361 p. URL: <https://u.to/snrkGw> (Accessed 05.01.2022).
4. Primernaja adaptirovannaja osnovnaja obrazovatel'naja programma osnovnogo obshhego obrazovanija obuchajushhihsja s narushenijami sluha [Exemplary adapted basic educational program of basic general education for students with hearing impairments]. 2721 p. URL: <https://u.to/xHrkGw> (Accessed 05.01.2022).
5. Avvakumova I.A., Ljadova A.V. Ispol'zovanie origami v processe obuchenija geometrii uchashhihsja s narusheniem zrenija v inkluzivnyh klassah [The use of origami in the process of teaching geometry to visually impaired students in inclusive classes]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2016, no. 7, pp. 120-124.
6. Blinova T.L. Imitacionnye didakticheskie igry kak sredstvo razvitija poznavatel'nogo interesa uchashhihsja v processe obuchenija matematike v obshheobrazovatel'noj shkole. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Imitation didactic games as a means of developing the cognitive interest of students in the process of teaching mathematics in a secondary school. Ph. D. (Pedagogics) thesis]. Ekaterinburg, 2003. 19 p. URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01002616547.pdf (Accessed 05.01.2022).
7. Mandel' B.R. Metodika prepodavanija pedagogiki v sovremennom vysshem uchebnom zavedenii: ucheb. posobie dlja obuchajushhihsja v magistrature [Methods of teaching pedagogy in a modern higher educational institution: textbook. manual for students in the magistracy]. Moscow; Berlin : Direkt-Media, 2018. 402 p.
8. Perova M.N. Didakticheskie igry i uprazhnenija po matematike dlja raboty s det'mi doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta: posobie dlja uchitelja [Didactic games and exercises in mathematics for working with children of preschool and primary school age]. Moscow: Prosveshhenie: Ucheb. lit., 1996. 144 p.
9. Sevost'janova V.M., Chernjakova M.L. Osobennosti prepodavanija matematiki slepym i slabovidjashhim obuchajushhihsja v uslovijah realizacii FGOS OOO [Features of teaching mathematics to blind and visually impaired students in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard]. Sakt-Peterburg: GBOU № 1 im. K.K. Grotta, 2020. 41 p.
10. Seliverstova E.N., Doroshenko S.I., Romanova L.A. Prakticheskaja podgotovka uchitelja: teoreticheskij i tehnologicheskij aspekt: ucheb. posobie [Practical teacher training: theoretical and technological aspects]. – Vladimir: Izd-vo VIGU, 2021. 820 p.
11. Staroverova M.S. Inkluzivnoe obrazovanie. Nastol'naja kniga pedagoga, rabotajushhego s det'mi s OVZ: metod. posobie [Inclusive education. Handbook of a teacher working with disabled children]. Moscow: VLADOS, 2011. 167 pp.
12. Shelygina O.B. Priemy razvitija zritel'noj pamjati v processe formirovanija navykov tablichnogo umnozhenija i delenija [Techniques for the development of visual memory in the process of forming the skills of tabular multiplication and division]. *Koncept: nauch.-metod. jelektron. zhurn. [Concept]*, 2016, no. S20, pp. 1-9. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76231.htm> (Accessed 05.01.2022).
13. Jakovleva I.M., Perova M.N. Formirovanie obobshhennyh algoritmov u shkol'nikov s narusheniem intellekta na urokah matematiki [Formation of generalized algorithms for schoolchildren with intellectual disabilities in mathematics lessons]. *Nauka i shkola. Korrekcionnaja pedagogika [Science and school. Correctional Pedagogy]*, 2013, no. 3, pp. 169-171.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.Н. Семенова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: semenova_i_n@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6528-031X.

А.А. Хлебов, студент 3 курса, института математики, физики, информатики и технологий, направления подготовки: Педагогическое образование (профиль «Математика»), ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: hlebov.sasha@mail.ru, ORCID: 0000-0003-0001-2223.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.N. Semenova, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: semenova_i_n@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6528-031X.

A.A. Khlebov, 3rd year Undergraduate Student, field of training “Pedagogical Education”, profile “Mathematics”, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: hlebov.sasha@mail.ru, ORCID: 0000-0003-0001-2223.

Ольга Валентиновна Соловьева,
Людмила Николаевна Вахрушева
г. Киров

Развитие словообразовательных умений у детей 6–7 лет в процессе дидактической игры

В статье рассматривается проблема использования дидактических игр как средства развития словообразовательных умений у детей 6–7 лет. Цель работы – охарактеризовать проблему развития словообразовательных умений у детей 6–7 лет в процессе дидактической игры. Ведущими методами исследования проблемы являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы и педагогический эксперимент. Основные результаты статьи: дана характеристика особенностей развития словообразовательных умений у детей 6–7 лет; определены возможности дидактической игры как средства развития словообразовательных умений у детей 6–7 лет; подобраны и апробированы дидактические игры, направленные на развитие словообразовательных умений у детей 6–7 лет.

Ключевые слова: словообразовательные умения; дидактическая игра; словообразование имен существительных, имен прилагательных, глаголов, сложных слов; морфологический и морфолого-синтаксический способы.

Olga Valentinovna Solovyova,
Lyudmila Nikolaevna Vakhrusheva
Kirov

The word-formation skills development in 6-7 aged children in the process of didactic play

The article examines the effectiveness of the use of didactic games as a means of developing word-formation skills in 6–7 aged children. The purpose of the work is to identify pedagogical conditions for of word-formation skills development in 6–7 aged children in the process of didactic play. The leading methods of studying the problem are theoretical analysis of psychological and pedagogical literature and pedagogical experiment. The main results of the article: the characteristics of the features of the word-formation skills development in 6–7 aged children are given; the possibilities of didactic play as a means of word-formation skills developing in 6–7 aged children are determined; didactic games aimed at the word-formation skills development in 6–7 aged children are developed and tested.

Keywords: word formation, word-forming skills, didactic game, word formation of nouns, word formation of adjectives, verb formation, word formation of compound words.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования одной из основных задач дошкольной образовательной организации является речевое развитие дошкольников, где особое внимание уделяется «...формированию связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи. Строительным материалом для неё является словарь и освоение грамматического строя речи, то есть умение изменять слова, соединять их в предложения...» [1, С. 28].

С.Н. Цейтлин отмечает, что одним из условий развития грамотной речи у дошкольников выступает сформированность словообразовательных умений, которые основываются на умении выделять, дифференцировать морфемы, определять их общие значения [14]. По мнению В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, сензитивный период развития умений словообразования приходится на возраст 6–7 лет. В этот период ребёнок особое внимание обращает на морфемную структуру слова и самостоятельно может образовывать слова по типичным словообразовательным моделям [6, 7].

А.А. Шипунова считает, что для развития словообразовательных умений важна самостоятельная деятельность ребенка со словами в сочетании с дидактическими играми, обеспечивающими более

легкое и прочное запоминание нужной информации, многократную отработку умений [15]. По мнению А.Г. Арушановой, А.Р. Садовской, дидактические игры – эффективное средство закрепления словообразовательных умений, так как благодаря динамичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они дают возможность много раз упражнять ребенка в повторении нужных словоформ [3, 11]. Однако в настоящее время недостаточно изучен вопрос развития словообразовательных умений у детей 6–7 лет в процессе дидактической игры.

На основании вышеизложенного определена цель исследования: выявить педагогические условия развития словообразовательных умений у детей 6–7 лет в процессе дидактической игры. Развитие словообразовательных умений у детей 6–7 лет в процессе дидактической игры возможно при соблюдении следующих условий:

1) формирование умений детей применять морфологический и морфолого-синтаксический способы образования новых слов в процессе дидактической игры;

2) использование различных видов дидактических игр: игр-путешествий, игр-поручений; игр-предположений, игр-загадок, игр-бесед.

Нами была организована работа по развитию словообразовательных умений у детей 6-7 лет в процессе дидактической игры. Игры были направлены на развитие у детей 6-7 лет следующих словообразовательных умений: словообразование имен существительных суффиксальным способом, имен прилагательных суффиксальным и префиксальным способами, глаголов префиксальным способом, словообразовании сложных слов. В процессе дидактических игр осуществлялось формирование умений детей 6-7 лет применять морфологический и морфолого-синтаксический способы образования новых слов. Нами были использованы следующие виды дидактических игр: игры-путешествия, игры-поручения; игры-предположения, игры-загадки, игры-беседы.

В ходе данного исследования нами были поставлены и решены следующие задачи.

1. Охарактеризовать особенности развития словообразовательных умений у детей 6-7 лет.
2. Определить возможности дидактической игры как средства развития словообразовательных умений у детей 6-7 лет.
3. Подобрать и апробировать дидактические игры, направленные на развитие словообразовательных умений у детей 6-7 лет, в чем и заключалась практическая значимость нашего исследования.

По решению первой задачи нами был проведен теоретический анализ литературы, который показал, что развитие словообразовательных умений необходимо продолжать в подготовительной группе.

По мнению Е.А. Земской, словообразование – это эффективное средство развития речи, помогающее ребёнку освоить языковую действительность, усвоить родную речь, её грамматические правила и нормы, формально-семантические связи родного языка [9]. З.И. Иринцева определяет словообразовательные умения как умения образовывать новые слова от других слов с помощью определенных операций, подразумевающих содержательные и формальные изменения характеристик слова [10]. Овладение навыками словообразования развивает чувство языка, обогащает словарь детей. Развитие словообразовательных умений понимается как процесс формирования умений образования новых слов, названных производными, на базе однокоренных слов или словосочетаний посредством принятых в данном языке формальных способов. Нами выделены следующие особенности развития словообразовательных умений у детей 6-7 лет:

– использование двух способов словообразования: 1) морфологического, основанного на взаимодействии производящих основ с другими морфемами – префиксами(приставками), суффиксами, окончаниями (флексиями); 2) морфолого-синтаксического, основанного на переходе слова из одной части речи в другую;

– развитие следующих словообразовательных умений: словообразование имен существительных суффиксальным способом, имен прилагательных суффиксальным и префиксальным способами, глаголов префиксальным способом, словообразовании сложных слов.

Выполняя вторую задачу, мы охарактеризовали возможности дидактических игр как средства развития словообразовательных умений у детей 6-7 лет, которые заключаются в следующем:

- 1) многократное воспроизведение, повторение, тренировка словообразовательных умений в ведущей деятельности дошкольников;
- 2) последовательность проведения дидактической игры. Между обучающей задачей, игровыми действиями и правилами существует тесная связь. Обучающая задача определяет игровые действия, а правила помогают осуществить игровые действия и решить задачу;
- 3) для развития словообразовательных умений необходимо использовать четыре типа дидактических игр: игры на создание новых слов с помощью суффиксов; приставок; смешанным способом и игры на создание сложных слов из двух простых;

Решая третью задачу, нами были подобраны и апробированы дидактические игры, направленные на развитие словообразовательных умений у детей 6-7 лет. Экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ «Детский сад №3 «Умка» рабочий поселок Тоншаево Нижегородской области. В исследовании принимали участие 40 детей 6-7 лет: экспериментальная группа, 20 человек и контрольная группа, 20 человек.

Констатирующий этап исследования был направлен на выявление первоначального уровня развития словообразовательных умений у детей 6-7 лет в экспериментальной и контрольной группах. Для этого были использованы следующие методики: методика «Словообразование имен существительных» (Е.А. Стребелева) [12], «Словообразование имен прилагательных» (Т.А. Фотекова) [13], «Словообразование глаголов» (Г.А. Волкова) [2], «Словообразовании сложных слов» (М.М. Алексеева, В.И. Яшина) [8].

На основе полученных данных по четырем методикам стало очевидно, что в группах преобладает низкий уровень развития словообразовательных умений. Дошкольники допускают много ошибок в словообразовании имен существительных суффиксальным способом, имен прилагательных суффиксальным способом, глаголов префиксальным способом, словообразовании сложных слов.

В ходе формирующего этапа эксперимента нами была организована работа по развитию словообразовательных умений у детей 6-7 лет экспериментальной группы в процессе дидактической игры.

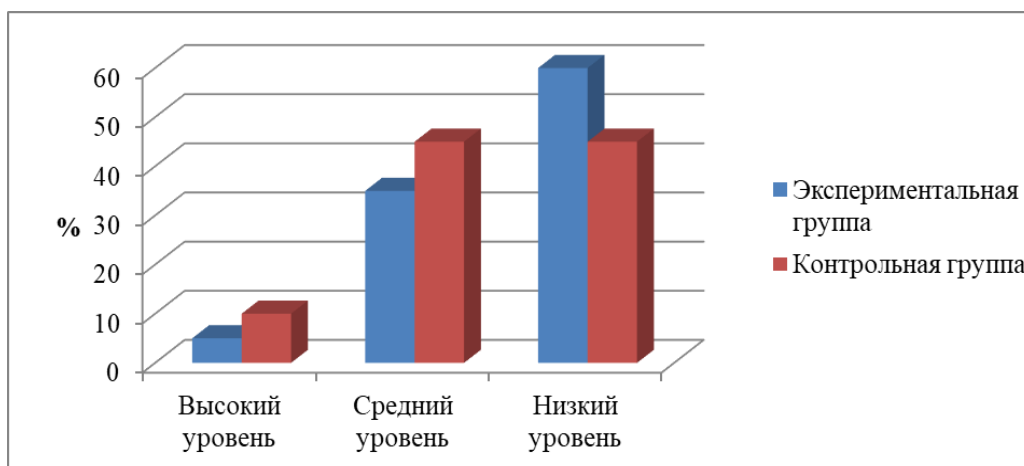


Рис. 1. Уровень развития словообразовательных умений у детей 6-7 лет на констатирующем этапе эксперимента

Работа по формированию словообразования имен существительных осуществлялась с помощью следующих видов дидактических игр: игр-путешествий, игр-предположений, игр-загадок и игр-поручений. Так, в ходе дидактической игры «Зоопарк» дошкольникам предлагалось отправиться в путешествие, в ходе которого отрабатывалось умение образовывать имена существительные с суффиксами -ата, -ята. Ксения А.: У лисы – лисята, а у тигра – тигрята. Игра-предположение «Назови ласково» способствовала отработке у дошкольников умения образовывать слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами: -к-, -ик-, -чик. Педагог: Если бы вся мебель в садике стала крошечной, то как бы мы ее называли? Даниил Ж.: стол – столик, шкаф – шкафик. Для развития умения образовывать названия профессий от разных частей речи с помощью суффиксов -ник-, -щик- применялись игры-загадки, такие как «Назови профессию», «Кто чем занимается?». Педагог: Если человек много работает. Кто он? Лариса Б.: Он работник. Игра-поручение «Что для чего?» использовалась для развития умения образовывать слова с суффиксами: -ниц-. Педагог: Разложи картинку правильно и назови предметы. Артем Б.: Сахарница для сахара; салатница для салата.

Работа по формированию словообразования имен прилагательных осуществлялась с помощью следующих дидактических игр: игр-загадок, игр-бесед, игр-поручений. Умение образовывать относительные прилагательные отрабатывалось в игре-загадке «Из чего сделано?». Педагог: Как называется кукла из бумаги?. Данил Г.: Бумажная кукла. Педагог: Как называется салат из моркови? Федор Л.: Морковный салат. Игра-беседа «Какая сегодня погода?» была направлена на развитие у дошкольников умения образовывать качественные прилагательные. Дошкольники описывали погоду с помощью педагога. Родион С.: Сегодня на улице дождь. Педагог: Значит какой сегодня день? Родион С.: Дождливый день. Умение образовывать притяжательные прилагательные отрабатывалось в игре-поручении «Чьи хвосты?»: дошкольникам

нужно было дорисовать хвосты животным. Педагог: Лёня, чей хвост ты нарисовал? Леонид Т: Волчий.

Работа по формированию словообразования глаголов осуществлялась с помощью следующих видов дидактических игр: игр-поручений, игр-бесед. В ходе игры «Сделай так» педагог предлагал дошкольникам выполнять действия, которые он называет. Например, мальчик входит – мальчик выходит, девочка наливает – выливает. В свободной деятельности использовались игры-беседы. Педагог предлагал дошкольникам закончить предложения. Педагог: Петя на улицу пришёл, а Ваня с улицы...Дмитрий Т.: Ушел. Педагог: Один автобус к остановке подошёл, а другой от неё...Павел Н.: Отошел.

Работа по формированию словообразования сложных слов осуществлялась с помощью следующих дидактических игр: игр-предположений, игр-путешествий. В игре «Соедини слова» дошкольникам нужно было предположить, из каких слов образовались такие сложные слова, как пылесос, рыболов, кофеварка и т.п. Юлия П.: Рыболов – ловить рыбу. Станислав О.: снегопад – падает снег. Игра «На ферму» предполагала путешествие на ферму. Педагог: Кто разводит пчел? Егор У.: Пчеловод. Педагог: Кто пасет свиней? Артем Б.: Свинопас.

Таким образом, проведенные дидактические игры были направлены на развитие у детей 6-7 лет следующих словообразовательных умений: словообразование имен существительных суффиксальным способом, имен прилагательных суффиксальным и префиксальным способами, глаголов префиксальным способом, словообразовании сложных слов. В процессе дидактических игр осуществлялось формирование умений детей 6-7 лет применять морфологический и морфолого-синтаксический способы образования новых слов. Нами были использованы следующие виды дидактических игр: игры-путешествия, игры-поручения; игры-предположения, игры-загадки, игры-беседы.

На контрольном этапе эксперимента для определения эффективности проведенных дидактических игр нами была выполнена повторная диагностика, в ходе которой было выявлено, что у детей

экспериментальной группы, в отличие от результатов констатирующего этапа, теперь преобладает средний уровень развития словообразовательных умений. Дошкольники допускают небольшое количество ошибок в словообразовании имен существительных суффиксальным способом, имен прилагательных суффиксальным способом, глаголов префиксальным способом, словообразовании сложных слов. Стоит отметить, что дошкольники самостоятельно исправляют свои ошибки. После проведенной работы значительно выросло количество

дошкольников с высоким уровнем развития словообразовательных умений.

В экспериментальной группе 40% человек на высоком уровне, на среднем уровне 50% детей, 10% – дошкольников низкий уровень. Низкий уровень развития словообразовательных умений остался у двух мальчиков, пропустивших большую часть формирующего этапа эксперимента. В контрольной группе 10% детей на высоком уровне, 45% дошкольников на среднем уровне, 45% детей на низком уровне (Рис. 1).

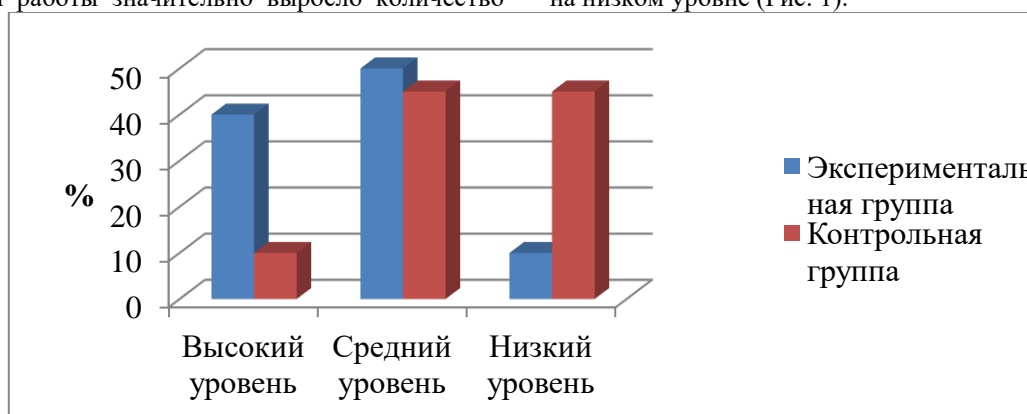


Рис. 2. Уровень развития словообразовательных умений у детей 6-7 лет на контрольном этапе эксперимента

Анализ результатов, полученных в ходе контрольного этапа эксперимента, показал положительную динамику развития словообразовательных умений у детей экспериментальной группы. У детей контрольной группы результат изменился незначительно.

Заключение

Таким образом, дидактические игры являются эффективным средством развития словообразовательных умений у детей 6-7 лет. Дошкольники самостоятельно и полно стали осуществлять словообразование имен существительных и имен прилагательных суффиксальным способом, глаголов префиксальным способом, словообразование сложных слов, допуская незначительные ошибки и самостоятельно исправляя их. Игры были направлены на развитие у детей 6-7 лет следующих словообразовательных умений: словообразование

имен существительных суффиксальным способом, имен прилагательных суффиксальным и префиксальным способами, глаголов префиксальным способом, словообразование сложных слов. В процессе дидактических игр дети 6-7 лет научились применять морфологический и морфолого-синтаксический способы образования слов. Нами были использованы следующие виды дидактических игр: игры-путешествия, игры-поручения; игры-предположения, игры-загадки, игры-беседы.

Следовательно, поставленная перед нами цель достигнута, задачи реализованы, а выдвинутая гипотеза нашла свое экспериментальное подтверждение. Специально организованные дидактические игры позволяют педагогу сделать процесс развития у детей 6-7 лет словообразовательных умений эффективным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.pdf. – Текст : электронный.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева. – Москва : Академия, 2010. – 400 с. – Текст : непосредственный.
3. Арушанова, А.Г. Формы организованного обучения родному языку и развитие речи дошкольников / А.Г. Арушанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2010. – 256 с. – Текст : непосредственный.
4. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду : кн. для воспитателей дет. сада / А.К. Бондаренко. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1991. – 160 с. – Текст : непосредственный.
5. Веряскина, А.С. Обогащение словаря детей дошкольного возраста посредством дидактических игр и упражнений на словообразование / А.С. Веряскина. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. : в 4 ч. / отв. ред. Г.Ю. Гуляев. – 2018. – С. 171-173.
6. Виноградов, В.В. Современный русский язык / В.В. Виноградов. – Москва : Русский язык, 2011. – 250 с. – Текст : непосредственный.

7. Винокур, Г.О. Заметки по русскому словообразованию : избр. работы / Г.О. Винокур. – Москва, 2010. – 160 с. – Текст : непосредственный.
8. Волкова, Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей / Г.А. Волкова. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. – 45 с. – Текст : непосредственный.
9. Земская, Е.А. Словообразование как деятельность / Е.А. Земская. – Москва : КомКнига, 2015. – 224 с. – Текст : непосредственный.
10. Иринева, З.И. Овладение навыками словообразования при нормальном речевом / З.И. Иринева. – Текст : непосредственный // Научные исследования: теория, методика и практика : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. – 2018. – С. 81-82.
11. Садовская, А.Р. Дидактическая игра как средство для развития грамматического строя речи у детей дошкольного возраста / А.Р. Садовская, Е.В. Черниговских, Н.В. Муляр, И.А. Цуканова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 18 (360). – С. 356-358.
12. Стребелева, Е.А. Логопедическое обследование детей 6–7 лет / Е.А. Стребелева. – URL: <https://smartin71.edumsko.ru/folders/post/1472201>. – Текст : электронный.
13. Фотекова, Т.А. Тестовая методика «Диагностика устной речи» / Т.А. Фотекова. – URL: <https://ulybkasalym.ru/wp-content/uploads/2016/03/test.pdf>. – Текст : электронный.
14. Цейтлин, С.Н. Обратное словообразование в детской речи / С.Н. Цейтлин. – Текст : непосредственный // Психолингвистические исследования: речевое развитие и теория обучения языку / под ред. А. М. Шахнарвича. – Москва, 2015. – С. 61-67.
15. Шипунова, А.А. Использование дидактических игр в формировании способов словообразования у старших дошкольников / А.А. Шипунова. – Текст : непосредственный // Ребёнок в языковом и образовательном пространстве : сб. материалов XI Всерос. студ. науч. конф. – 2021. – С. 213-216.

REFERENCES

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya [Federal state educational standard of preschool education]. URL: http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m_1155.pdf.
2. Alekseeva M.M. Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu jazyku doshkol'nikov: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij [Methods of development of speech and teaching the native language of preschoolers]. Moscow: Akademija, 2010. – 400 p.
3. Arushanova A.G. Formy organizovannogo obucheniya rodnomu jazyku i razvitiye rechi doshkol'nikov [Forms of organized teaching of the native language and the development of speech of preschool children]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2010. 256 p.
4. Bondarenko A.K. Didakticheskie igry v detskom sadu: kn. dlja vospitatelej det. sada [Didactic games in kindergarten]. – Moscow: Prosveshhenie, 1991. 160 p.
5. Verjaskina A.S. Obogashhenie slovarja detej doshkol'nogo vozrasta posredstvom didakticheskikh igr i uprazhnenij na slovoobrazovanie [Enriching the vocabulary of preschool children through didactic games and word-building exercises]. Guljaev G.Ju. (ed.) *Sovremennaja nauka: aktual'nye voprosy, dostizhenija i innovacii*: sb. st. II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 4 ch. [Modern science: current issues, achievements and innovations]. 2018, pp. 171-173.
6. Vinogradov V.V. Sovremennyy russkij jazyk [Modern Russian language]. Moscow: Russkij jazyk, 2011. 250 p.
7. Vinokur G.O. Zаметки по русскому словообразованию: избр. работы [Notes on Russian word formation]. Moscow, 2010. 160 p.
8. Volkova G.A. Metodika obsledovaniya narushenij rechi u detej [Methodology for examining speech disorders in children]. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 1993. 45 p.
9. Zemskaja E.A. Slovoobrazovanie kak dejatel'nost' [Word formation as an activity]. Moscow: KomKniga, 2015. 224 p.
10. Irineeva Z.I. Ovladenie navykami slovoobrazovaniya pri normal'nom rechevom [Mastering the skills of word formation in normal speech]. *Nauchnye issledovaniya: teorija, metodika i praktika*: sb. materialov IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Scientific research: theory, methodology and practice]. 2018, pp. 81-82.
11. Sadovskaja A.R., Chernigovskih E.V., Muljar N.V., Cukanova I.A. Didakticheskaja igra kak sredstvo dlja razvitiya grammaticheskogo stroja rechi u detej doshkol'nogo vozrasta [Didactic game as a means for the development of the grammatical structure of speech in preschool children]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2021, no. 18 (360), pp. 356-358.
12. Strebeleva E.A. Logopedicheskoe obsledovanie detej 6–7 let [Speech therapy examination of 6–7 aged children]. URL: <https://smartin71.edumsko.ru/folders/post/1472201>.
13. Fotekova T.A. Testovaja metodika «Djagnostika ustnoj rechi» [Test method “Diagnostics of oral speech”]. URL: <https://ulybkasalym.ru/wp-content/uploads/2016/03/test.pdf>.
14. Cejtlin S.N. Obratnoe slovoobrazovanie v detskoj rechi [Reverse word formation in children's speech]. In Shahnarovicha A.M. (ed.) *Psiholingvističeskie issledovaniya: rečevoe razvitiye i teorija obucheniya jazyku* [Psycholinguistic Research: Speech Development and Theory of Language Learning]. Moscow, 2015, pp. 61-67.
15. Shipunova A.A. Ispol'zovanie didakticheskikh igr v formirovanii sposobov slovoobrazovaniya u starshih doshkol'nikov [The use of didactic games in the formation of word formation methods in older preschoolers]. *Rebjonok v jazykovom i obrazovatel'nom prostranstve*: sb. materialov III Vseros. stud. nauch. konf. [Child in the language and educational space]. 2021, pp. 213-216.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

О.В. Соловьева, студент 4 курса, направления подготовки «Педагогическое образование», ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: olg4.solov@yandex.ru.

Л.Н. Вахрушева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: usr11524@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-3062-1951.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

O.V. Solovyov, 4th year student, field of training "Pedagogical education" profile "Preschool Education", Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: olg4.solov@yandex.ru

L.N. Vakhrusheva, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: usr11524@vyatsu.ru, ORCID: 0000-0003-3062-1951.

УДК 37.016:81

DOI: 10.52772/25420291_2022_1_74

Елена Андреевна Сорокина
г. Шадринск

Применение интерактивных технологий на уроках иностранного языка

Статья посвящена применению интерактивных технологий на уроках иностранного языка в средней школе. Автор анализирует новые требования к современному уроку иностранного языка и приходит к следующему выводу, что использование интерактивных технологий помогает решить главную задачу образования: достижение высокого качества обученности учащихся. Автор аргументированно доказывает эффективность использования интерактивных технологий на уроках иностранного языка и характеризует отдельные приемы. Описываются такие технологии, как «Карусель», «Театр», «социологический опрос», «Незаконченное предложение», «Верите ли вы, что...», «Брейн-ринг», «Языковой портфель». В статье рассматриваются приемы работы с использованием компьютерных и игровых технологий. Особое внимание уделено смарт-технологиям и технологии эдьютейнмента, а также перечислены некоторые приемы указанных технологий.

Ключевые слова: интерактивные технологии, урок иностранного языка, смарт-обучение, эдьютейнмент, игровые технологии, фонетические сказки.

Elena Andreevna Sorokina
Shadrinsk

Application of interactive technologies in foreign language lessons

The article is devoted to the use of the interactive technologies in foreign language lessons at high school. The author analyzes the new requirements for a modern foreign language lesson and comes to the following conclusion that the use of interactive technologies helps solve the main problem of education: achieving a high quality of learning for students. The author arguably proves the effectiveness of the use of the interactive technologies in foreign language lessons and characterizes individual techniques. Technologies such as "Carrousel", "Theater", "Sociological survey", "Unfinished proposal", "Do you believe that...", "Brain ring", "Language briefcase" are described. The article discusses the working methods using the computer and gaming technologies. Special attention is paid to the smart technologies and the inheritance technology, as well as some methods of these technologies are listed.

Keywords: interactive technologies, foreign language lesson, smart learning, entertainment, gaming technologies, phonetic tales.

В течении последних нескольких лет перед школой стоит важнейшая задача, которая должна обеспечить более высокое качество обученности. В рамках данной задачи необходимо обновить существующее содержание образования, разработать новые методы работы с детьми. Достижение высокого качества обученности немислимо без реализации личностно-ориентированного подхода, так как именно он ставит ребенка как личность в центр учебно-воспитательного процесса, учитывая его возможности, способности и склонности [7, С. 54]. Для решения данной задачи педагогами и методистами предлагаются новые образовательные технологии, которые представляют собой совокупность приемов и организуют совместную деятельность учителя и учащихся по проектированию, организации, ориентированию и улучшению образовательного процесса с целью достижения конкретного результата.

Проблемы стимулирования иноязычной речевой деятельности с использованием занимательных материалов и игровых приемов обучения представлены в научных исследованиях многих отечественных ученых (В.Д. Биболетова, Н.Д. Гальскова, Г.В.Рогова, А.П. Старков, Т.С.Назарова, С.С. Полат, Е.И.Пассов, О.Б. Уланова и др.).

В нашей статье мы рассмотрим применений интерактивных технологий на уроках иностранного языка, так как данные технологии легко позволяют организовать учебный процесс так, чтобы все учащиеся были вовлечены в процесс обучения, имели возможность понимать и высказывать свое отношение к содержанию учебного материала, то есть обеспечивают обратную связь. Кроме этого, мы докажем, что с помощью интерактивных технологий реализуются такие приемы, как диалоговое общение, приемы развития критического мышления, умение решать проблемы, взаимодействия

знаний, умений и навыков на уровне мышления, воспроизведения и восприятия.

Использование интерактивных технологий на уроках иностранного языка особенно эффективно, так как оно помогает решать сразу несколько общих методических задач обучения, а именно развивает и совершенствует коммуникативные умения и навыки, помогает установить эмоциональные контакты между учащимися, учит командной работе. Далее нами будут рассмотрены отдельные технологии, относящиеся к интерактивным, которые можно применять на уроках иностранного языка [5, С. 130].

Технология «Карусель» нравится детям на любом этапе обучения, так как позаимствована из психологических тренингов. Данная технология предполагает передвижение учеников во время урока. Для реализации приема дети встают в два круга: внутреннее кольцо и внешнее кольцо. Внутреннее кольцо остается неподвижным, а дети из внешнего кольца передвигаются по часовой стрелке с указанной учителем периодичностью. В процессе работы с технологией можно проработать с учениками диалоги на несложные темы. Это могут быть ситуации этикетного общения, знакомства, разговор двух прохожих с целью узнать дорогу в незнакомом городе [3, С. 18-21].

В школах с углубленным изучением иностранного языка успешно можно применять интерактивную технологию «Театр». Суть технологии заключается в проигрывании определенной ситуации на иностранном языке. При этом одна часть класса «играет», а вторая часть класса выполняет роль зрителей и критиков. Задача актеров: передать эмоции, настроение, особенности поведения, задача критиков и зрителей: интерпретировать ситуацию, отметив ключевые моменты.

Технология «Социологический опрос» представляет собой устное анкетирование на английском языке. Перед опросом ученики под руководством учителя составляют список (списки) вопросов и затем опрашивают респондентов (своих же одноклассников). В качестве рефлексии можно использовать выступление с результатами и анализом опроса.

Следующая технология помогает развивать устную коммуникацию вне зависимости от темы урока. Это технология «Незаконченное предложение»: ученики получают начало предложения (часто совершенно неопределенное) и продолжают его первыми словами, пришедшими им в голову [8, С. 183-187].

Технология «Незаконченного предложения» очень близка по реализации технологии «Групповой рассказ». Ученики получают от учителя готовое предложение – начало рассказа. По цепочке они должны дописать к предыдущему предложению свое предложение – продолжение рассказа. Каждый ученик видит только одно предыдущее предложе-

ние, остальные предложения закрываются. В результате получается рассказ на иностранном языке с неожиданным поворотом событий.

Технология «Верите ли вы, что...» также относится к интерактивным технологиям, так как она предполагает рефлексии учащихся на утверждения учителя, которые заведомо могут быть либо правдой, либо ложью. Высказывания составляются в рамках изучаемой темы, тем самым активизируя вокабуляр детей [4, С. 15].

В качестве завершающего урока по теме можно использовать технологию «Брейн-ринг», похожей на программу «Что? Где? Когда?». Только в игре участвуют несколько команд, из класса также выбирается жюри, а учитель проводит подготовительную работу: готовит вопросы из разных разделов темы (лексика, грамматика, фонетика, аудирование, письмо), создает интересные тематические презентации, готовит бланки ответов и таблицу для жюри. В конце игры участникам необходимо вручить грамоты или дипломы в качестве поощрения.

Технология «Языкового портфеля» используется уже достаточно давно. Она представляет собой сбор учениками своих достижений по английскому языку. Это могут быть сочинения, творческие задания, дипломы за участие в олимпиадах, рисунки с подписями на иностранном языке, грамматические таблицы и т.д. Результатом технологии является парная или групповая работа учащихся, во время которой они рассказывают на английском языке о наиболее значимых для них событиях из «портфеля» [1, С. 4-15].

Большой привлекательностью для школьников обладают уроки с использованием информационных технологий, так как компьютеры изначально связаны у них в подсознании со свободным временем, игрой, приятным времяпрепровождением. Для учителей же это прекрасная возможность повысить мотивацию изучения иностранного языка даже у самых слабых учащихся. С помощью информационных технологий учеников можно знакомить с грамматикой изучаемого языка, фонетикой, аудированием, расширять из словарный запас. Главными особенностями информационных технологий являются интерактивность, отсутствие зависимости от уровня подготовки учащегося, возможность адаптивирования и аутентичность.

Рассматривая интерактивные технологии обучения на уроках иностранного языка, невозможно не упомянуть игровые технологии, так как именно в игре в наибольшей степени прослеживается взаимодействие (интерактивность) учащихся друг с другом и с учителем. С помощью игры происходит социализация ребенка в коллективе, что важно не только на уроках иностранного языка. В ходе игры у ребенка проявляются контролируемые и стихийные процессы. Причины, которые способствуют выбору игровых технологий, несколько. Во-первых, игровые технологии, безусловно, делают урок живым,

динамичным и разнообразным. Также урок с использованием игровых технологий построен полностью на произвольной деятельности ребенка, то есть он контролирует свое поведение, свою речь, внимание. В процессе применения игровых технологий раскрывается творческий потенциал учащихся.

С методической и психологической точки зрения, значение игровых технологий также велико, так как игра психологически готовит к коммуникации, влияет на развитие познавательной активности. При применении игровых технологий учитель должен четко знать, зачем он именно эту игру применяет и что она ему даст в качестве результата. Также учитель должен избегать игр с несколькими целями: не нужно в одной игре стараться отработать и грамматический материал, и лексический: если происходит работа над лексикой, то используемые грамматические правила должны быть знакомы, и наоборот [9, С. 35-36].

Чаще игровые технологии применяются на младшем этапе изучения иностранного языка. Например, при изучении темы «Цвета» можно сыграть в «Светофор»; работая над темой «Еда», учащиеся с удовольствием играют в «Съедобное – несъедобное», а игра «Крокодил» подходит для темы в 4 классе «Животные».

При работе над грамматическим материалом учителя сочиняют вместе с учениками сказки. Например, сказка про глагол to be: жил бы королевский глагол to be, у него было три сына: am, is, are. Эти три сына отправились в поход, чтобы найти себе друзей. Один сын нашел друга I, другой нашел сразу трех: she-he-it, потому что конструкция she-he-it – «ши-и-пит», а значит, ей требуется «змейка» «-s» от глагола «is» (это правило используют и для запоминания использования – has-does), ну а «age» выбрал себе самых крупных друзей – we-they-you.

В немецком языке тоже есть сказка, посвященная спряжению глаголов. Это сказка про инопланетного мальчика с планеты Марс по имени Глагол. Он решил полететь в космос и взял себе имя «Spielen», так как хотел именно поиграть в космический полет. Он побывал в галактиках со сложными именами Plural und Singular. В галактике Singular он встретил звезды Ich, Du, Er и т.д.

Для заучивания фонетических звуков тоже используются сказки, например, про язычок, который жил в своем домике. Проснулся как-то язычок, улыбнулся [i], сделал зарядку и решил пойти погулять, выглянул в окошко, а на улице жара. Хоть бы ветерок подул. А тут еще какая-то муха пристала [z]. Язычок попытался ее отогнать [b], [p]. Муха улетела, но тут же прилетел жук и начал жужжать [ʒ]. Тогда язычок рассердился, свернул губы трубочкой, но тут же улыбнулся [w], так как жучок от него улетел.

В рамках интерактивных технологий логично было бы рассмотреть смарт-технологии, так как они предполагают полную модернизацию всех образовательных процессов, методов и технологий. Благодаря тому, что смарт-технологии помогают

ученикам подстраиваться под быстро меняющиеся условия, обеспечивают переход от книжного контента к активному способу получения новых знаний, процесс обучения достигает высоких результатов. К смарт-технологиям можно отнести, например, использование специальных обучающих сайтов по иностранным языкам. В качестве примера хотелось бы представить сайт для изучающих немецкий язык «Deutsche Welle». Сайт удобен для учителя и учащихся тем, что предлагает материал разного объема и разного уровня сложности. Например, для обучения аудированию на уроках можно использовать небольшой короткий текст с заданиями, предлагаемыми авторами сайта, а также разработать задания самим. А в качестве домашнего задания задать более длинный текст такой же тематики, чтобы учащиеся могли уделить аудированию столько времени, сколько им потребуется [2, С. 170].

Для того, чтобы сделать процесс обучения еще более интересным, учителя используют эдьютейнмент. Этот термин пришел из английского языка при слиянии двух слов: education (обучение) и entertainment (развлечение). Многие рассматривают эдьютейнмент как игровую практику, однако его цель гораздо шире: переосмысление традиционных форм обучения. Эдьютейнмент располагает средствами, которые можно разделить на традиционные и современные. К традиционным средствам относятся фильмы, музыкальные композиции, телевизионные программы; к современным можно отнести электронные учебники, сетевые выставки, электронные энциклопедии, обучающие видеоигры, веб-технологии. На уроках иностранного языка можно свободно использовать одно из популярных эдьютейнмент-средств: «мозговой штурм» или «актуализация абстрактных знаний». Например, при изучении темы «Достопримечательности Великобритании / Германии задание может быть следующим. Каждый из вас является представителем туристического агентства, которому важно заключить контракт с мэрией. Вы должны предложить самый лучший туристический маршрут из 10 достопримечательностей для туристов. Для презентации проекта маршрута можно использовать фото, видео-ролики, открытки. Время выступления 10 минут. После прослушивания всех проектов ученики, которые присутствовали в качестве слушателей, выбирают «лучший» маршрут, аргументируя свой выбор на иностранном языке.

На уроках иностранного языка можно использовать прием «открытое пространство», которое тоже относится к интерактивным технологиям. Такой прием работы предполагает свободное передвижение по классу и общение учащихся на иностранном языке по заданной тематике. Данная технология предполагает наличие у учащихся высокого уровня интеллектуальной и социальной активности, однако ее можно применять и на начальном этапе обучения. Например, при завершении изуче-

ния темы «Домашние питомцы» учащиеся приносят картинки желаемого домашнего питомца или фотографии своих домашних любимцев. Во время урока они обходят своих одноклассников и делятся информацией о животном на иностранном языке. Затем ученики занимают свои места и делают доклад о том, что интересного они узнали от своих товарищей. Дети очень любят выступать после долгой проработки лексики и грамматического материала [6, С. 3-10].

Одним из эффективных средств эдьютейнмента является электронное письмо. На средней и старшей ступени обучения можно использовать прием «электронной цепочки»: учитель начинает письмо по изучаемой тематике и отправляет его учащемуся по электронной почте. Ученик должен написать продолжение в заданном объеме и отправить своему однокласснику. Цепочка продолжается, пока письмо не вернется учителю. На уроке рассказ зачитывается и оценивается по различным критериям: орфография, грамматика, логика, лексическое наполнение и т.д. Данный прием учит оформлению неподготовленного высказывания, осуществляет подготовку в ГИА [10, С. 450-451].

Таким образом, говоря об интерактивном обучении, мы доказали, что все учащиеся вовлечены в процесс познания, они понимают происходящее и в состоянии рефлексировать по поводу того, что они видят и что понимают. Не подлежит сомнению, что деятельность на уроке оказывается совместной и каждый учащийся вносит свой вклад в будущий интеллектуальный продукт. Совместная работа должна строиться на принципах доброжелательности и взаимопомощи, что развивает социальное общение, познавательную деятельность и способствует совершенствованию навыков сотрудничества. Применение приемов эдьютейнмента не подразумевает превращения всей работы на уроке в игру и не отменяет традиционные формы работы над иностранным языком. Традиционная система обучения иностранным языкам не подлежит сомнению, однако учащиеся часто устают от академичности методов и приемов работы. Поэтому использование технологий с «живым языком», который максимально приближен к условиям реального общения, помогает снять психологическое напряжение на уроках. Обучение должно быть связано с развлечением, но объем этого «развлечения» определяет сам учитель исходя из конкретной ситуации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Борзова, Е.В. Парная и групповая работа на уроках иностранного языка в старших классах / Е.В. Борзова. – Текст : непосредственный // Язык. Речь. Коммуникация. – 2000. – Вып. 4. – С. 4-15.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – Москва : Аркти-Глосса, 2000. – 278 с. : ил. – Текст : непосредственный.
3. Ефременко, В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка / В.А. Ефременко. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С.18-21.
4. Ларионова, И.В. Речемыслительный аспект усвоения языков. Проблемы методики и технологии : метод. рекомендации / И.В. Ларионова. – Санкт-Петербург : СПб АППО, 2011. – 24 с. ил. – Текст : непосредственный.
5. Ляудис, В. Я. Инновационное обучение и наука : науч.-аналит. обзор / В.Я. Ляудис. – Москва, 1992. – 260 с. ил. – Текст : непосредственный.
6. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10.
7. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – Москва, 1997. – 380 с. ил. – Текст : непосредственный.
8. Чаброва, А.И. Использование ИКТ на уроках английского языка как средство интенсификации образовательного процесса / А.И. Чаброва. – Текст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы III Междунар. науч. конф. – Казань : Бук, 2015. – С. 183-187.
9. Чусовская, И.В. Компьютер в обучении иностранным языкам / И.В. Чусовская. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2000. – № 9. – С. 35-36.
10. Шавкиева, Д.Ш. Применение интерактивных методов в процессе обучения иностранным языкам / Д.Ш. Шавкиева, Н.А. Абдукадырова, Д.К. Камалова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 10. – С. 450-451.

REFERENCES

1. Borzova E.V. Parnaja i gruppovaja rabota na urokah inostrannogo jazyka v starshih klassah / E.V. Borzova [Pair and group work at foreign language lessons in high school]. *Jazyk. Rech'. Kommunikacija [Language. Speech. Communication]*, 2000, Issue 4, pp. 4-15.
2. Gal'skova N.D. Sovremennaja metodika obuchenija inostrannym jazykam: posobie dlja uchitelja [Modern methods of teaching foreign languages]. Moscow: Arkti-Glossa, 2000. 278 p.
3. Efremenko V.A. Primenenie informacionnyh tehnologij na urokah inostrannogo jazyka [Application of information technologies in foreign language lessons]. *Inostrannye jazyki v shkole [Foreign languages at school]*, 2007, no. 8, pp.18-21.
4. Larionova I.V. Rechemyslitel'nyj aspekt usvoenija jazykov. Problemy metodiki i tehnologii: metod. rekomendacii [Speech-thinking aspect of language learning. Problems of methodology and technology]. Sankt-Peterburg: SPb APPO, 2011. 24 p.

5. Ljaudis V.Ja. Innovacionnoe obuchenie i nauka: nauch.-analit. obzor [Innovative learning and science]. Moscow, 1992. 260 p.
6. Polat E.S. Metod proektov na urokah inostrannogo jazyka [Project method in foreign language lessons]. *Inostrannye jazyki v shkole* [Foreign languages at school], 2000, no. 2, pp. 3-10.
7. Slastenin V.A., Podymova L.S. Pedagogika: innovacionnaja dejatel'nost' [Pedagogy: innovative activity]. Moscow, 1997. 380 p.
8. Chabrova A.I. Ispol'zovanie IKT na urokah anglijskogo jazyka kak sredstvo intensifikacii obrazovatel'nogo processa [The use of ICT in English lessons as a means of intensifying the educational process]. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: materialy III Mezhdunar. nauch. konf.* [Innovative pedagogical technologies]. Kazan': Buk, 2015, pp. 183-187.
9. Chusovskaja I.V. Komp'yuter v obuchenii inostrannym jazykam [Computer in teaching foreign languages]. *Informatika i obrazovanie* [Informatics and education], 2000, no. 9, pp. 35-36.
10. Shavkieva D.Sh., Abdukadyrova N.A., Kamalova D.K. Primenenie interaktivnyh metodov v processe obuchenija inostrannym jazykam [Use of interactive methods in the process of teaching foreign languages]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2014, no. 10, pp. 450-451.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.А. Сорокина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: helen-a2003@mail.ru, ORCID 0000-0003-4569-0378.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.A. Sorokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of German Language, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail helen-a2003@mail.ru, ORCID 0000-0003-4569-0378.

УДК 373.2.032

DOI: 10.52772/25420291_2022_1_78

**Ирина Евгеньевна Староверова,
Ольга Валерьевна Крежевских**
г. Шадринск

Выявление сформированности экологических представлений у детей подготовительной группы

В современном мире всё чаще теряется смысл понятия «экологическая культура», которая начинает формироваться на дошкольной ступени образования, где первоначальным звеном считается становление экологических представлений. Поэтому целью нашего исследования является выявление уровней сформированности экологических представлений дошкольников подготовительной к школе группы. При проведении диагностики мы руководствовались разработками и материалами С.Н. Николаевой, Т.Ф. Герасименко, О.В. Крежевских. Методика диагностического исследования включала игровые задания, проблемную ситуацию, метод рисунка и диагностическую беседу. Результаты диагностики показали, что у дошкольников подготовительной к школе группы преобладает средний уровень экологических представлений, отдельные группы представлений сформированы хуже. Данные показатели свидетельствуют о том, что необходимо дальнейшее совершенствование работы дошкольных организаций в данном направлении.

Ключевые слова: экологические представления, экологическое образование, дошкольник, подготовительная к школе группа.

**Irina Evgenevna Staroverova,
Olga Valerievna Krezhevskikh**
Shadrinsk

Identification of the formation of ecological ideas in preparatory group children

Recently, the meaning of the concept of “ecological culture” is increasingly lost which begins to form at the preschool stage of education where the initial link is considered to be the formation of ecological ideas. Therefore, the purpose of our study is to identify the levels of formation of ecological ideas of preschoolers of the preparatory school group. Conducting diagnostics, we were guided by the developments and materials of S.N. Nikolaeva, T.F. Gerasimenko, O.V. Krezhevskikh. The diagnostic research methodology included game tasks, a problem situation, a drawing method and a diagnostic conversation. The diagnostic results showed that the average level of ecological ideas prevails among preschoolers of the preparatory group for school, individual groups of ideas are formed worse. These indicators indicate that it is necessary to improve the work of preschool organizations in this direction further.

Keywords: ecological ideas, ecological education, preschool child, preparatory group for school.

Актуальность. На сегодняшний день доминирующим типом отношения к природе является потребительское отношение, что не соответствует экологической ситуации в мире. Такое отношение

формируется с дошкольного возраста, где закладываются первоначальные знания, умения и навыки, основы мировоззрения, развиваются психические процессы.

В связи с неграмотным отношением человека к природе возникают экологические проблемы, которые непосредственно воздействуют на жизнь человека. Так, в работе С.А. Алексеева «Экологическая система в современных условиях: оценка состояния и влияние на качество жизни населения» описано исследование, статистические данные которого показали, что люди обеспокоены состоянием окружающей среды, влияющей на их жизнедеятельность в целом. Также автор акцентирует внимание на том, что данные трудности вызваны низким уровнем экологической культуры населения [1].

Низкая экологическая культура взрослого населения планеты отражается на способности подрастающего поколения реализовывать свою экологическую образованность. В связи с непреходящим значением дошкольного возраста, пластичностью нервной системы ребенка, развитием мировоззренческих установок, влияющих на всю последующую жизнь человека, важно начинать формировать экологические представления именно на этапе дошкольного детства.

Цель настоящей статьи – описание методики и результатов выявления уровней сформированности экологических представлений дошкольников подготовительной к школе группы.

Основная часть. Дошкольный возраст в жизни личности – сензитивный период, отвечающий за становление и развитие новообразований и представлений, которые в последующем обеспечивают общую культуру, образованность и воспитанность человека в различных сферах деятельности.

Известный ученый в области дошкольного образования, Н.А. Рыжова, считает, что экологическая культура – это способность людей пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности [10, С. 78].

Возникновение экологической культуры обуславливается развитием экологических представлений на этапе дошкольного образования детей, которые представляют собой отображение детьми первоначальных образов окружающей среды, природы и аспектов взаимодействия с ней. Данные представления возникают и развиваются при систематической работе педагогов дошкольного учреждения в экологическом направлении – экологическом воспитании и обучении детей и их родителей.

Экологические представления формируются последовательно и систематично в ходе познавательной деятельности детей. Педагоги руководствуются принципами экологического образования (научность, наглядность, доступность, системность, последовательность, преемственность и др.), которые позволяют целесообразно воспитывать и обучать детей в данной области.

Важным аспектом является экологическая компетентность педагога, которая подробно охарактеризована в научно-педагогической публикации Н.А. Шепиловой, раскрывшей понятие «компетент-

ность педагога в области экологического образования», описавшей его составляющие и роль в формировании экологических представлений дошкольников. Автор провела диагностику среди педагогов в данной области, результаты которой показали, что уровень их компетентности в области экологического образования является недостаточным [11].

Таким образом, существенную роль в экологическом образовании дошкольников играют педагоги ДОО, образованность которых будет влиять на формирование экологических представлений детей, а в дальнейшем и предопределяет становление их экологической культуры.

В своей педагогической деятельности воспитатели полагаются на развивающую предметно-пространственную среду, проблема экологизации которой описана в исследованиях А.С. Москвиной, Т.Е. Быковской, Н.Г. Пантелеевой, Н.Н. Балабас и А.Л. Третьякова [7]. Следует отметить, что в результате проведенной работы выявлена необходимость внедрения в деятельность ДОО инновационных технологий экологического образования детей.

Анализ вышеизложенных исследований и источников показывает, что экологическое образование на сегодняшний день реализуется в недостаточной степени, что существенно сказывается на экологических представлениях дошкольников, которые в последующем являются основой для формирования экологических понятий и экологической культуры человека в целом.

З.А. Клепинина и Г.Н. Аквилева утверждают, что представления о многообразных предметах и явлениях окружающего мира – необходимая основа мыслительных процессов [4, С.130]. Это указывает на важность характеристики понятия «представление».

Представления – это мысленные зрительные образы объектов и явлений окружающей действительности [9, С.50].

В свою очередь, В.В. Маркова в статье «Основы формирования социально-экологических представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста», дает следующее определение «...социально-экологические представления – это чувственно-наглядные обобщенные образы предметов и явлений природы и социальной действительности, отражающие основные виды и способы взаимодействия человека и общества с окружающей средой...» [6, С.35-36].

Н.Ф. Виноградова раскрывает понятие «природоведческие и экологические представления», под которыми подразумевает элементарные знания об объектах и явлениях живой и неживой природы: характеристика их внешнего вида, условий жизни и развития, приспособленности к среде обитания [2, С.43].

К сожалению, исследований, посвященных изучению экологических представлений детей дошкольного возраста, недостаточно, поэтому данная проблема не до конца изучена. В связи с этим, целью нашего исследования является выявление уровней

сформированности экологических представлений дошкольников подготовительной к школе группы.

Задачи исследования:

1. Уточнить критерии, показатели и дать характеристику уровней сформированности экологических представлений дошкольников подготовительной к школе группы.
2. Подобрать диагностические задания для изучения уровней сформированности экологических представлений дошкольников подготовительной к школе группы.
3. Провести диагностику уровня сформированности экологических представлений дошкольников данной группы.

Исследование проводилось муниципальном дошкольном учреждении МБДОУ «Детский сад «Радуга» Асбестовский район, пгт. Рефтинский Курганской области. В нем приняли участие 11 детей дошкольного возраста подготовительной к школе группы.

Для решения первой задачи исследования использовался анализ литературы, были определены критерии и показатели сформированности экологических представлений дошкольников подготовительной к школе группы, предложенные в работах С.Н. Николаевой [8], О.В. Крежевских [5] (см. таблицу 1).

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности экологических представлений у детей подготовительной к школе группы

Критерии	Показатели
Полнота представлений	Характеризует объем экологических представлений ребёнка о природе.
Обобщенность представлений	Характеризует способность ребенка выявлять сущности отношений и причинно-следственные связи в природе: связь растения и животного с местом их обитания, многообразие живых организмов, место человека в природе.
Осознанность представлений	Характеризует осознанность экологических представлений ребёнка, понимание им ценности, красоты и сущности природы и её закономерностей.

Для решения второй задачи исследования использовался анализ методической литературы, в результате чего с помощью рекомендаций С.Н. Николаевой [8], Т.Ф. Герасименко [3], О.В. Крежевских [5] по каждому критерию и показателю оценки сформированности системы экологических представлений у детей подготовительной к школе группы нами были составлены четыре диагностических задания.

Методика диагностического исследования включала игровые задания, проблемную ситуацию, метод рисунка и диагностическую беседу.

Для изучения полноты экологических представлений ребенка использовались дидактические настольные игры на соотнесение дошкольниками животных, растений со средами их обитания:

1) Дошкольникам предлагались три изображения сред обитания (водная, наземно-воздушная, почвенная) и разных классов животных (млекопитающие, земноводные, пресмыкающиеся, рыбы, птицы и насекомые). Оценка производится следующим образом:

- низкий уровень – 1 балл – ребенок не смог соотнести изображения либо им допущено много ошибок.
- средний уровень – 2 балла – у ребенка 1-2 ошибки при соотнесении картинок или возникли трудности.
- высокий уровень – 3 балла – у ребенка не возникло трудностей при выполнении задания – он правильно соотнёс изображения (животных и их сред обитания).

2) Дошкольникам предлагаются изображения трех сред обитания (пустыня, лес, болото) и разных растений (деревья, цветы, кусты). При соотнесении

необходимо ориентироваться на следующие показатели, описанные к предыдущему заданию.

Таким образом, для оценки критерия полноты экологических представлений, исходя из выполнения двух игровых заданий, предлагаются следующая шкала:

- низкий уровень – 1-3 балла – ребенок не смог соотнести изображения либо им допущено много ошибок.
- средний уровень – 4-5 баллов – у ребенка имеются 2-4 ошибки (по 1-2 ошибки на задание) при соотнесении картинок или возникли трудности.
- высокий уровень – 6 баллов – у ребенка не возникло трудностей при выполнении задания.

Для изучения обобщенности экологических представлений ребенка использовались проблемные ситуации «Шум в лесу», «Птицы», «Цветы в детском саду», «Рыбы», «Загрязнённый воздух».

Методика проведения: воспитатель предлагает ребёнку определенную ситуацию (небольшую историю), после чего задает ему проблемный вопрос. Исходя из предоставляемого ребенком решения, выявляется его способность видеть сущность явлений и причинно-следственные связи в природе.

1) «Шум в лесу». Мы с родителями часто ходим в поход в лес. Однажды родители сказали мне, что в лесу шуметь нельзя. Проблемный вопрос: Почему нельзя шуметь в лесу? Решение: лес – это дом для многих животных, птиц и насекомых. Из-за шума, громких и резких звуков животные и птицы, испугавшись, бросят свои жилища, в которых могут быть детеныши. Беспомощные животные могут погибнуть.

2) «Птицы». Я по телевизору видела интересную телепередачу про лесных птиц, о том, как их

много и как они живут. Проблемный вопрос: Что будет с лесом, если все птицы улетят? Решение: Если исчезнут все птицы, вредных насекомых станет очень много и они начнут уничтожать деревья и растения. Лес погибнет.

3) «Цветы в детском саду». В детском саду, в котором ты находишься, на клумбах летом много разных красивых цветов, только рвать их воспитатели не разрешают. Проблемный вопрос: Почему нельзя рвать цветы? Решение: Насекомые, живущие рядом, питаются нектаром и пылью из этих цветов, птицы их семенами. Без цветов погибнут насекомые, а если их не будет, то птицы покинут эти места. Клумбы, на которых растут цветы летом, высаживают для красоты. Если рвать цветы, то будет некрасиво.

4) «Рыбы». Мне нравится смотреть мультфильмы и передачи о рыбах. Проблемный вопрос: Что будет, если в водоемах исчезнет вся рыба? Решение: Рыбы в водоемах питаются водорослями и мелкими насекомыми. Если они исчезнут, то насекомых и водорослей станет слишком много и вода загрязнится. А потом и совсем водоемы обмелеют и высохнут. А также рыбой питаются животные, получается, что и животные могут погибнуть. Человек тоже употребляет в пищу рыбу.

5) «Загрязнённый воздух». Во многих крупных городах грязный воздух. Проблемный вопрос: Как человек может помочь очистить воздух? Решение: сохранять лес, садить деревья. На предприятиях, заводах нужно устанавливать очистные сооружения, которые улавливают ядовитые выбросы.

Оценивание:

– низкий уровень – 1-2 балла – ребенок не смог решить большинство проблемных ситуаций.

– средний уровень – 3-4 балла – у ребенка возникли трудности при выполнении задания. При решении ребенок допустил ошибки в 1-2 проблемных ситуациях.

– высокий уровень – 5 баллов – у ребенка не возникло трудностей при выполнении задания.

Для изучения осознанности экологических представлений ребенка использовался метод рисунка и диагностическая беседа.

Методика проведения: детям предлагалось нарисовать рисунок на тему «Природа». Педагогу нужно было пронаблюдать, какие цвета, объекты, явления природы и детали присутствуют в рисунке дошкольника, чтобы в дальнейшем определить отношение ребёнка к природе.

После этого с ребенком проводилась диагностическая беседа, которая включала в себя следующие вопросы:

1) Ты любишь природу?

2) Какова польза природы для человека и его жизнедеятельности?

3) Какое место занимает человек в природе?

Оценивание:

– Низкий уровень – 1-2 балла – ребенок нейтрально/отрицательно относится к природе. Не понимает, в чём заключается её ценность и польза. Считает, что человек стоит выше природы. Наблюдается потребительское отношение к ней.

– Средний уровень – 3-4 балла – ребёнок положительно/нейтрально относится к природе. Полностью/частично осознает её ценность и пользу. Возможно потребительское отношение к природе.

– Высокий уровень – 5 баллов – ребенок положительно относится к природе. Осознает её ценность и пользу. Адекватно оценивает место человека в природе, где он является её частью.

Распределение детей по уровням сформированности у них экологических представлений производилось по следующей шкале:

– высокий уровень – 12-16 баллов;

– средний уровень – 7-11 баллов;

– низкий уровень – 6 баллов и меньше.

С опорой на критерии и показатели нами были выделены три уровня сформированности экологических представлений дошкольников подготовительной к школе группы:

– высокий уровень (12-16 баллов): ребенок имеет достаточный объем экологических представлений, способен выявить сущность явлений и причинно-следственных связей в природе, дошкольник понимает ценность, красоту природы и суть её закономерностей;

– средний уровень (7-11 баллов): объем экологических представлений ребенка – неполный: он с трудом способен определить сущность явлений и причинно-следственных связей в природе, дошкольник не до конца понимает значимость природы и суть её закономерностей.

– низкий уровень (6 баллов и меньше): ребенок имеет весьма малый объем экологических представлений, он не способен определить сущность явлений и причинно-следственных связей в природе, не понимает, зачем нужна природа.

Таким образом, нами определены критерии, показатели и уровни, составлены диагностические задания для изучения уровня сформированности экологических представлений дошкольников подготовительной к школе группы.

Исходные уровни сформированности экологических представлений у детей подготовительного группы по трем критериям (полнота, обобщенность, осознанность) и соответствующим им четырем диагностическим заданиям занесены в протокол и представлены на рис. 1.

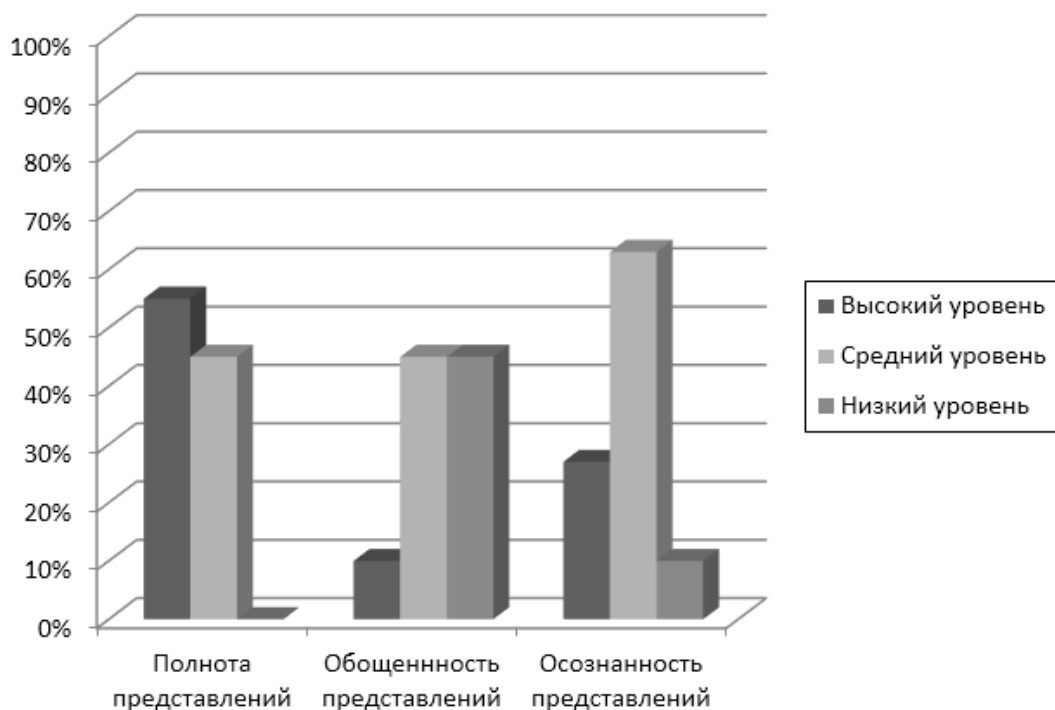


Рис. 1. Исходные уровни сформированности экологических представлений у детей подготовительной к школе группы по трем критериям, в %

По данным, представленным на рис. 1, видим, что по критерию «полнота экологических представлений» у большинства дошкольников подготовительной группы имеется высокий уровень – 55% (6 детей), средний уровень – у 45% (5 детей). Низкого уровня не обнаружено.

По критерию «обобщенность экологических представлений» большинство детей имеют средний и низкий уровни – по 45% (10 детей), высокий уровень – 10% (1 ребенок).

По критерию «осознанность экологических представлений» у большинства дошкольников подготовительной группы имеется средний уровень – 63% (7 детей), высокий уровень – 27% (3 ребёнка) и низкий уровень – 10% (1 ребёнок).

Эти результаты проявились в следующем.

Во время игрового задания дошкольники подготовительной к школе группы с высоким уровнем полноты экологических представлений легко соотнесли изображения животных, растений и их сред обитания (Артём Л., Егор).

У дошкольников со средним уровнем полноты экологических представлений при выполнении игрового задания возникали трудности. Некоторые не понимали, что изображено на картинках (Савелий, Ксюша, Катя). Остальные допустили ошибки при распределении животных, растений и их сред обитания, часто путая почвенную и наземно-воздушную среды и их обитателей (Полина, Артём Е.) или же растения и их «дома» (болото и лес), ориентируясь на цвет растений, а не на их характерные признаки (Даша, Ярик, Артём А.).

Ребенком подготовительной к школе группы с низким уровнем полноты экологических представлений было допущено более трех ошибок при выполнении дидактического задания (Матвей).

Дошкольники подготовительной к школе группы с низким уровнем обобщенности экологических представлений не могли ответить на поставленные перед ними вопросы, предусмотренные в проблемных ситуациях. Дети не понимают причинно-следственных связей природы, только с подсказками могли ответить на соответствующий вопрос (Егор, Катя, Полина, Артём Е., Ксюша).

Дошкольники со средним уровнем обобщенности экологических представлений решали проблемные ситуации либо с ошибками, либо у них возникали некоторые трудности. Например, для очищения загрязненного воздуха в городе предлагали съездить туда, где он чистый, собрать его в мешок и привезти в город или говорили о том, что рыбой питаются только акулы (Савелий, Ярик). Другие дошкольники не сразу могли выделить причинно-следственные связи в природе (Артём Л., Даша, Матвей). Большинство детей подчеркивали полезность цветов только с эстетической точки зрения, то есть красоты.

Ребенок с высоким уровнем обобщенности экологических представлений легко отвечал на поставленные перед ним вопросы, рассказывал истории из своего опыта, связанные с охраной окружающей среды (Артём А.).

Дети со средним уровнем осознанности экологических представлений изобразили природу в характерных для неё цветах – оттенки зеленого, си-

ний, коричневый, желтый. В основном они изображали лес. При проведении диагностической беседы дошкольники не правильно оценивали место человека в природе (Даша, Артём Е., Артем А.), говоря о том, что человек стоит выше природы. Другие дошкольники не точно определяли пользу природы (Катя, Савелий, Полина, Ярик). В целом, у данных детей зафиксировано положительное отношение к природе.

Дошкольники с высоким уровнем осознанности экологических представлений изобразили природу в разнообразных цветах, отражая в своей работе не только растения, но и животных (Артём), природные явления (Егор), труд человека в природе (Матвей). При проведении беседы у них не возникло трудностей, ответы на вопросы были грамотными (для дошкольного возраста), достаточно полными, наблюдалось положительное отношение к природе.

Один ребенок с низким уровнем осознанности экологических представлений долгое время не мог определиться с темой для рисунка, в последующем использовал в нем мало цветов. При проведении

диагностической беседы у него были выявлены трудности (Ксюша).

Исходные уровни сформированности экологических представлений по всем трем критериям у дошкольников подготовительной к школе группы представлены на рисунке 2.

Данные рисунка 2 показывают, что у испытуемых детей преобладает средний уровень экологических представлений. Он имеется у 55% (6 детей). Высокий уровень наблюдается у 45% (5 детей). Низкого уровня не обнаружено.

Дети со средним уровнем экологических представлений набрали по 7-11 баллов. Эти дошкольники (Катя, Даша, Полина, Матвей, Артём Е., Артем А.) имеют фрагментарные, неполные экологические представления, они определяют животных и растений по фото, способны указать их среды обитания, но у некоторых возникают сложности. Дети с трудом могут определить сущность отношений и причинно-следственных связей в природе. Дошкольники не до конца понимают значимость природы и суть её закономерностей, не совсем точно определяют место человека в природе. Дети положительно относятся к природе.

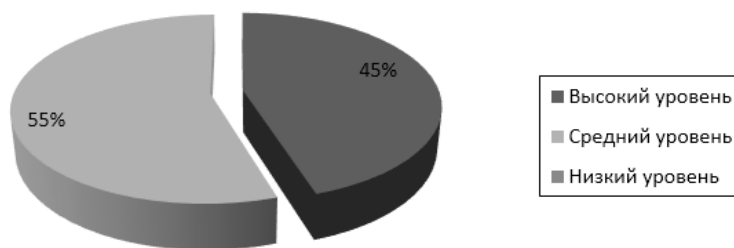


Рис. 2. Исходные уровни сформированности экологических представлений у детей подготовительной группы, в %

Дети с высоким уровнем экологических представлений набрали по 12-15 баллов. Эти дошкольники (Артём Л., Егор, Савелий, Ярик, Артем А.) имеют достаточный объем экологических представлений, способны выявить сущность отношений и причинно-следственных связей в природе. Дошкольники понимают ценность, красоту природы и её основные закономерности. Правильно определяют место человека в окружающей природной среде, положительно относятся к ней.

Итак, результаты диагностики показали, что у дошкольников подготовительной к школе группы преобладает средний уровень экологических представлений.

Заключение. На основании проведенного исследования, целесообразно выделенным задачам, сделаны следующие выводы:

1. Критериями сформированности экологических представлений у дошкольников являются полнота, обобщенность и осознанность; на основании

данных критериев определены соответствующие показатели как характеристика объема экологических представлений ребёнка о природе, его способности выявлять сущность отношений и причинно-следственных связей в природе и понимание их ценности, красоты природы, её основных закономерностей.

2. Диагностические задания должны выявлять не только актуальный уровень экологических представлений детей, но и способность применять их в практической деятельности. Поэтому мы использовали игровые задания, проблемную ситуацию, метод рисунка и диагностическую беседу.

3. Проведенная диагностика уровня сформированности экологических представлений у детей подготовительной группы показала, что дети со средним уровнем экологических представлений имеют фрагментарные, неполные экологические представления, сложности выражены в том, что они с трудом могут определить сущность отношений и причинно-следственных связей в природе. Дошкольники не до конца понимают значимость

природы и суть её закономерностей, не всегда понимают, что человек – это часть природы. В целом, у данных детей зафиксировано положительное отношение к природе.

Обобщая всё вышеуказанное, хотелось бы отметить, что анализ научно-педагогической литературы указал на необходимость улучшения экологического образования детей. Но, проведенное нами

исследование свидетельствует, что ситуация зависит от конкретного дошкольного учреждения. Есть детские сады, в которых педагоги и родители, смогли обеспечить средний уровень экологических представлений. Конечно, не следует забывать, что высокий уровень экологических представлений дошкольников способствовал бы их успешному дальнейшему экологическому образованию и становлению экологической культуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеев, С.А. Экологическая система в современных условиях: оценка состояния и влияния на качество жизни населения / С.А. Алексеев, С.В. Пирогова. – Текст : электронный // Вестник экономики, права и социологии. – 2018. – № 4. – С. 200-203. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskaya-sistema-v-sovremennyh-usloviyah-otsenka-sostoyaniya-i-vliyanie-na-kachestvo-zhizni-naseleniya/viewer> (дата обращения: 18.12.2021).
2. Виноградова, Н.Ф. «Окружающий мир» в начальной школе. Беседы с будущим учителем : учеб. пособие для студентов и фак. нач. кл. сред. и высш. пед. заведений / Н.Ф. Виноградова. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 1999. – 144 с. – Текст : непосредственный.
3. Герасименко, Т.Ф. Учебно-методическое пособие для педагогов ДОО «Экологические проблемные ситуации» / Т.Ф. Герасименко, Г.А.Тетерина, О.В. Нагель. – Краснодар, 2020. – Текст : непосредственный.
4. Клепинина, З.А. Методика преподавания естествознания в начальной школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / З.А. Клепинина, Г.Н. Аквилева. – Москва : Академия, 2008. – 285 с. – Библиогр.: с. 276-279. – Текст : непосредственный.
5. Крежевских, О.В. Преемственность в эколого-валеологическом образовании дошкольников и младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Крежевских Ольга Валерьевна. – Екатеринбург, 2009. – 210 с. – Текст : непосредственный.
6. Маркова, В.В. Основы формирования социально-экологических представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста / В.В. Маркова. – Текст : непосредственный // Начальная школа : науч.-метод. журн. – 2006. – № 11. – С. 34-39.
7. Особенности реализации содержания экологического образования в условиях дошкольной образовательной организации / А.С. Москвина, Т.Е. Быковская, Н.Г. Пантелеева [и др.]. – Текст : электронный // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 5 (41). – С. 271-288. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-realizatsii-soderzhaniya-ekologicheskogo-obrazovaniya-v-usloviyah-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii/viewer> (дата обращения: 18.12.2021).
8. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие для студентов вузов / С.Н. Николаева. – Москва : Академия, 2002. – 336 с. – Библиогр.: с. 321-332. – Текст : непосредственный.
9. Петросова, Р.А. Методика обучения естествознанию и экологическое воспитание в начальной школе : учеб. пособие для сред. пед. заведений / Р.А. Петросова, В.П. Голов, В.И. Сивоглазов. – Москва : Academia, 2000. – 176 с. – (Педагогическое образование). – Библиогр.: с. 174-175. – Текст : непосредственный.
10. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в детском саду / Н.А. Рыжова. – Москва : Карапуз, 2001. – 432 с. – Текст : непосредственный.
11. Шепилова, Н.А. Изучение компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в области экологического образования дошкольников / Н.А. Шепилова. – Текст : электронный // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2019. – Т. 11, № 1. – С. 51-58. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-kompetentnosti-pedagogov-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-v-oblasti-ekologicheskogo-obrazovaniya-doshkolnikov/viewer> (дата обращения: 18.12.2021).

REFERENCES

1. Alekseev S.A., Pirogova S.V. Jekologicheskaja sistema v sovremennyh uslovijah: ocenka sostojanija i vlijanija na kachestvo zhizni naselenija [Ecological system in modern conditions: assessment of the state and impact on the quality of life of the population]. *Vestnik jekonomiki, prava i sociologii* [The Review of the Economy, the Law and Sociology], 2018, no. 4, pp. 200-203. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskaya-sistema-v-sovremennyh-usloviyah-otsenka-sostoyaniya-i-vliyanie-na-kachestvo-zhizni-naseleniya/viewer> (Accessed 18.12.2021).
2. Vinogradova N.F. «Okruzhajushhij mir» v nachal'noj shkole. Besedy s budushhim uchitelem: ucheb. posobie dlja studentov i fak. nach. kl. sred. i vyssh. ped. zavedenij [“The World Around” in Primary School. Conversations with a future teacher]. Moscow: Akademija, 1999. 144 p.
3. Gerasimenko T.F. Teterina G.A., O.V. Nagel' Uchebno-metodicheskoe posobie dlja pedagogov DОО «Jekologicheskie problemnye situacii» [Educational and methodological manual for teachers of the pre-school educational institution “Environmental problem situations”]. Krasnodar, 2020.
4. Klepinina Z.A., Akvileva G.N. Metodika prepodavaniya estestvoznaniya v nachal'noj shkole: ucheb. posobie dlja studentov ped. vuzov [Methods of teaching natural science in elementary school]. Moscow: Akademija, 2008. 285 p.

5. Krezhevskih O.V. Preemstvennost' v jekologo-valeologicheskom obrazovanii doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov. Dis. kand. ped. nauk [Continuity in ecological and valeological education of preschoolers and younger schoolchildren. Ph. D. (Pedagogy) diss.]. Ekaterinburg, 2009. 210 p.
6. Markova V.V. Osnovy formirovaniya social'no-jekologicheskikh predstavlenij u detej doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta [Fundamentals of the formation of socio-ecological ideas in children of preschool and primary school age]. *Nachal'naja shkola: nauch.-metod. zhurn. [Primary school]*, 2006, no. 11, pp. 34-39.
7. Moskvina A.S., et al. Osobennosti realizacii sodержaniya jekologicheskogo obrazovaniya v usloviyah doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii [Features of the implementation of the content of environmental education in a preschool educational organization]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya [Prospects for science and education]*, 2019, no. 5 (41), pp. 271-288. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-realizatsii-soderzhaniya-ekologicheskogo-obrazovaniya-v-usloviyah-doshkolnoj-obrazovatelnoj-organizatsii/viewer> (Accessed 18.12.2021).
8. Nikolaeva S.N. Teorija i metodika jekologicheskogo obrazovaniya detej: ucheb. posobie dlja studentov vuzov [Theory and methods of environmental education of children]. Moscow: Akademija, 2002. 336 p.
9. Petrosova R.A., Golov V.P., Sivoglazov V.I. Metodika obuchenija estestvoznaniju i jekologicheskoe vospitanie v nachal'noj shkole: ucheb. posobie dlja sred. ped. zavedenij [Methods of teaching natural science and environmental education in elementary school]. Moscow: Academia, 2000. – 176 p.
10. Ryzhova N.A. Jekologicheskoe obrazovanie v detskom sadu [Environmental education in kindergarten]. Moscow: Karapuz, 2001. 432 p.
11. Shepilova N.A. Izuchenie kompetentnosti pedagogov doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii v oblasti jekologicheskogo obrazovaniya doshkol'nikov [Studying the competence of teachers of a preschool educational organization in the field of environmental education of preschoolers]. *Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyj aspekt [Modern Higher School: Innovative Aspect]*, 2019, vol. 11, no. 1, pp. 51-58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-kompetentnosti-pedagogov-doshkolnoj-obrazovatelnoj-organizatsii-v-oblasti-ekologicheskogo-obrazovaniya-doshkolnikov/viewer> (Accessed 18.12.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.Е. Староверова, студентка, направлена подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль «Дошкольное образование»), ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: irina.staroverova14@gmail.com.

О.В. Крежевских, кандидат педагогических наук, директор института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: mailolga84@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2227-4702.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

I.E. Staroverova, student, field of training “Psychological and pedagogical education” (profile “Preschool Education”), Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: irina.staroverova14@gmail.com.

O.V. Krezhevskikh, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Director of the Institute of Psychology and Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: mailolga84@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2227-4702.

Анастасия Игоревна Антонова
г. Челябинск

Исследование уровня самооценки студентов энергетического колледжа

В современных условиях изучение самооценки на протяжении всех жизненных стадий имеет большое значение в психолого-педагогической теории и практике.

В истории педагогики и психологии сформирован и собран определенный опыт, анализ и теоретическое осознание которого поможет избежать многих оплошностей в исследовании адекватной самооценки студентов колледжа, которые находятся в возрастном периоде-юношества. В то же время вопрос заниженной самооценки в современных реалиях актуален и требует особого внимания, так как период студенчества – это выбор и осознание своего профессионального пути, а также ориентиров на дальнейшую жизнь.

В статье отображаются результаты и особенности проведения констатирующего исследования по выявлению уровня самооценки студентов энергетического колледжа. Возраст студенчества – это период развития и формирования личности ее профессионального самоопределения, поэтому проблема адекватной самооценки поднимается очень категорично. Она выражается во влиянии на всю жизнедеятельность человека, от нее во многом зависит его успешность.

Цель исследования – теоретически обосновать и провести исследование уровня самооценки студентов «Челябинского энергетического колледжа».

Нами были проведена диагностика студентов 1-2 курса в возрасте 17-18 лет в количестве 30 человек не разделенных гендерной принадлежностью. Для сбора данных исследование была разделено на три этапа:

Поисково-подготовительный этап: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, формулирование гипотезы, определение цели и задач исследования, анализ основных понятий исследования, выявление возрастных особенностей личности, проявляемых у студентов колледжа.

Экспериментальный этап: определение исследовательской базы, выбор методов исследования самооценки с учетом особенностей юношеского возраста, проведение детерминирующего эксперимента, обработка и анализ результатов.

Контрольно-обобщающий этап: подведение выводов по результатам исследования, формирование выводов, уточнение основных положений гипотезы, разработка практических рекомендаций по формированию у студентов СПО адекватной самооценки.

Исследование выявило, что самооценка студентов колледжа бывает многообразной, у 50% респондентов был выявлен средний уровень развития самооценки, что приемлемо для данной возрастной группы. Но также был выявлен результат в 11% от общего количества студентов, который говорит нам о наличии низкого уровня самооценки.

Автор приходит к заключению, о необходимости внедрения в образовательный процесс программы формирования самооценки студентов энергетического колледжа.

Ключевые слова: самооценка, студенты колледжа, исследование самооценки, адекватная самооценка, юношество, развитие.

Anastasia Iгореvna Antonova
Chelyabinsk

Study of the level of self-esteem of energy college students

Nowadays the study of self-esteem throughout all life stages is of great importance in psychological and pedagogical theory and practice.

In the history of pedagogy and psychology, a certain experience has been formed and collected, the analysis and theoretical understanding which will help to avoid many missteps in the study of the adequate self-esteem of college students who are in the age period of adolescence. At the same time, the issue of low self-esteem in modern realities is relevant and requires special attention since the student period is a choice and awareness of one's professional path as well as guidelines for later life.

The article shows the results and features of the ascertaining study to identify the level of self-esteem of the energy college students. The age of students is a period of development and formation of the personality of its professional self-determination; therefore, the problem of adequate self-esteem is raised very categorically. It is expressed in the influence on the entire life of a person, his success largely depends on it.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and conduct a study of the level of self-esteem of Chelyabinsk Energy College students.

We carried out diagnostics of students of 1-2 courses at the age of 17-18 years in the amount of 30 people not separated by gender. The study was divided into three phases to collect data:

Search and preparatory stage: analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem, formulation of a hypothesis, determination of the purpose and objectives of the study, analysis of the main concepts of the study, identification of age-related personality traits manifested in college students.

Experimental stage: determination of the research base, selection of methods for studying self-esteem, taking into account the characteristics of adolescence, conducting a determining experiment, processing and analyzing the results.

Control and generalization stage: summarizing the results of the study, drawing conclusions, clarifying the main provisions of the hypothesis, developing practical recommendations for the formation of adequate self-esteem in students of secondary vocational education.

The study revealed that self-esteem of college students is diverse, 50% of respondents showed an average level of self-esteem development which is acceptable for this age group. But a result was also revealed in 11% of the total number of students which tells us about the presence of a low level of self-esteem.

The author comes to the conclusion about the need to introduce into the educational process a program for the formation of self-esteem of students of an energy college.

Keywords: self-esteem, college students, self-esteem formation, adequate self-esteem, youth, development.

Самооценка представляет собой сверхважный компонент личности и играет ключевую роль как регулятор и активатор активности человека, обеспечивая тем самым наилучшую адаптацию к динамически меняющимся современным условиям жизни.

В XXI веке процессы повышения эффективности и интернационализации стали активно влиять на человека, то есть на его способность оценивать себя, свой потенциал и проекцию на дальнейшую жизнь, что связано прежде всего с таким качеством, как самооценка, поэтому в наше время интерес к вопросам развития адекватной самооценки, в особенности у студентов колледжей является первоочередным и требующем особого внимания [1, С. 34]. В современных условиях исследование самооценки человека в процессе его жизнедеятельности имеет существенное значение в психолого-педагогической теории и практике.

Нужда в развитии адекватной самооценки – это ядро успешного саморазвития и самоопределения [5, С. 99]. Проблема самоопределения является значительной частью нашей жизни, и не случайно в Законе Российской Федерации «Об образовании в РФ», [11] в статье 14 «Общие требования к образованию» оговаривается, что содержание образования должно быть ориентировано на: обеспечение самоопределения студента, сотворение условий для ее самореализации.

Проблема самооценки и ее формирования всегда была и остается актуальной областью психологических изысканий. Помимо психологии, проблемы самооценки изучаются в педагогике, философии и других гуманитарных науках.

В юношеском возрасте, в котором находятся студенты колледжа, охватывающим пору от 17 до 23 лет самооценка становится существенной составляющей личности и начинает влиять на жизнедеятельность молодых людей [6, С. 338]. Такая особенность самооценки связана с тем, что в этом возрасте происходит активное личностное и профессиональное самоопределение [6, С. 86]. Молодой человек в данном случае студент колледжа приобретает большую самостоятельность, начинает решать жизненные задачи.

Кон И.С., Мухина В.С., Бернс Р., Кулюткин Ю.Н. и ряд других отечественных и зарубежных учёных занимающихся данной проблемой выделяют в «образе Я», «Я актуальное» и «Я идеальное», а самооценка анализируется с точки зрения фиксации изменений по отношению к прошлому и соотношению себя с «идеальной моделью» [8, С. 67-72].

Бернс Р. полагает что самооценка является условием и средством формирования Я-концепции, так как она выдвигается в качестве санкционирующего механизма Я-концепции [3, С.95].

По мнению И.С. Кона самооценка является компонентом самосознания, содержащий наряду со знанием о себе, оценку себя, личных способностей, этических качеств и поступков. Самоуважение, по мнению ученого, является устойчивой чертой личности [8, С.42].

Кулюткин Ю.Н. выделяет еще один параметр самооценки личности – это оценка себя с позиции других людей. Автор думает, что адекватная самооценка человека в большей степени зависит от того, как рассматриваемую личность оценивают другие люди и как сама личность относится к этим оценкам и мнениям [10, С.41-44].

Как было сказано прежде, возрастной период студенчества характеризуется острым самоопределением. Для этого возраста также специфичны следующие особенности: сконцентрированность на своей личности; эмоциональная неустойчивость; тяга к самостоятельности, независимости; влечение к взаимоотношению с противоположным полом; нужда в признании своей личности окружающими [7, С. 64]. Для того, чтобы молодые люди могли результативно решать вопросы личностного и профессионального самоопределения, им нужно обладать адекватной самооценкой и формировать ее [4, 2].

Сказанное определило цель нашего исследования – теоретически обосновать и провести исследование уровня самооценки студентов «Челябинского энергетического колледжа».

В нашей работе мы выделили два этапа: на первом проводилась диагностика системы самооценки студентов колледжа. На второй стадии нашего исследования с теми студентами у которых была обнаружена неадекватная самооценка была разработана и апробирована программа развития адекватной самооценки.

В предоставленной статье мы приводим итоги первого этапа нашей работы – диагностического.

Мы предположили, что степень развития самооценки студентов колледжа различна с превалированием среднего и низкого уровня развития самооценки.

Экспериментальная работа по проведению исследования самооценки студентов колледжа проводилась на базе ГБПОУ «Челябинского энергетического колледжа им. С.М. Кирова». В проведении

исследования принимали обучающиеся в численности 30 человек, а именно (15 девушек и 15 юношей) 1 и 2 курса в возрасте 16-18 лет.

В изучении уровня самооценки студентов были использованы следующие методики: методика Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в мод. А.М. Прихожан; Методика «Исследование самооценки личности» С.А. Будасси; опросник самоуважения М. Розенберга.

Данные, полученные в ходе изучения самооценки по методике по Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн Мод. А.М. Прихожан [9, С. 98] показаны на рисунке 1. В этой методе испытуемым следовало отметить на вертикальных чертах определенными отметками уровень развития своих характеристик (индекс самооценки), таких как здоровье, навыки,

характер и т. д. и величина требований, т.е. уровень развития тех же характеристик, которые бы их устраивал. Каждому субъекту следует заполнить форму, включающую инструкции и задания.

По итогам исследования у 44% (14 чел.) студентов самооценка находится на низком уровне развития. Низкая самооценка в данном возрасте (как и во всех других) вгоняет человека в депрессивное состояние, приводит к неуверенности в себе, излишней скромности, застенчивости. Юноши и девушки наталкиваются на проблему, связанную с реализацией своих способностей, ставят перед собой цели, не выявляющие полностью их потенциал, в особенности нуждаются в содействии и сопереживании окружающих, друзей и близких, очень самокритичны.

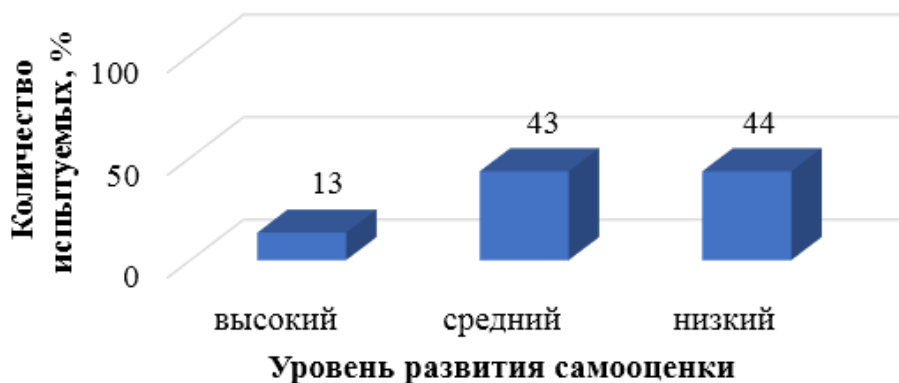


Рис. 1. Результаты исследования самооценки студентов Челябинского энергетического колледжа по методике Т.В. Дембо – С. Я. Рубинштейн (мод. А.М. Прихожан)

С низкой самооценкой человек не редко обладает такими качествами, как сомнения, застенчивость, неспособность реализовать свои способности, а иногда и ставить цели для их реализации. Такие люди преувеличивают важность неудачи, остро нуждаются в поддержке окружающих и чрезмерно критичны к себе. Человек с низкой самооценкой очень чувствителен. Все это приводит к формированию комплекса неполноценности, отражается на его внешности – он смотрит в сторону, не поддерживая социальный контакт часто хмур, без улыбки.

Адекватная самооценка обнаруживается у 43% (12 чел.) респондентов. Это степень развития самооценки человека, при котором его способности и потенциал воспринимаются трезво и адекватно. Самооценка является основным элементом формирования личности в юношеском возрасте. Формирование самооценки протекает в результате совместных действий и межличностных взаимодействий. Общество во многом формирует самооценку юношей и девушек. Хорошая самооценка облегчает налаживание и нормализацию формирования контактов с противоположным полом, что особенно важно в этом возрасте.

Высокая самооценка диагностирована у 13% (4 чел.) студентов. Завышенная самооценка может привести к идеализированному мнению мальчиков

и девочек о себе. Взвинченная самооценка может оказывать достаточно отрицательное влияние на развитие этапов социализации студентов. Такой человек не хочет принимать наличие ошибок, становится резким, сварливым, иногда даже враждебным, склонен идеализировать свои способности.

Итоги по методике «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» С.А. Будасси [9, С. 100] показаны на рисунке 2. Методика способствует подробному изучению составляющих самооценки индивида путем выбора порядка референтных качеств, которые будут обуславливать «идеальное-Я» и «реальное-Я» для самого испытуемого.

На основании результатов исследования были получены следующие данные.

Делая вывод по итогам исследования, основная масса студентов имеют средний уровень самооценки.

В группе с адекватным уровнем самооценки выявлено 50 % обучающихся (15 человек), им присущи, такие качества как: уверенность, решительность, ультимативность, умение находить и принимать решения и последовательно их воплощать в жизнь. Адекватная самооценка полагает адекватное отношение к себе и обществу, возможность критически оценивать себя, назначать адекватные и реалистичные цели.

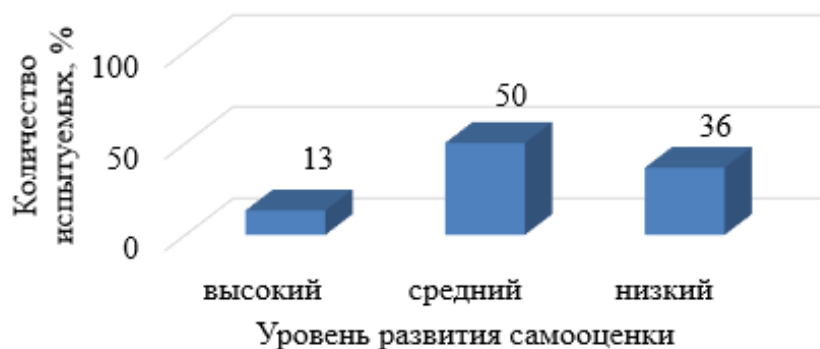


Рис. 2. Результаты исследования самооценки студентов Челябинского энергетического колледжа по методике «Исследование самооценки личности – С.А Будасси»

По данной методике было обнаружено 13% (4 чел.) с завышенным уровнем самооценки, они устанавливают перед собой более высокие цели, чем могут в действительности достичь; у них высокий уровень притязаний, которые не всегда соответствуют их задаткам. Здоровые особенности личности: достоинство, надменность, самолюбие - выражаются в высокомерии, тщеславии, эгоцентризме. Субъекты с высокой самооценкой положительно относятся к себе, умеют защищать свои интимные границы, достаточно радикальны. Однако такие люди себялюбивы, самоуверенны и авторитарны.

При низкой величине самооценки 36% (11 чел.) респонденты обладают чрезмерной нерешительностью, кротостью, пассивностью и «комплексом неполноценности». Это отображается на внешнем виде человека: голова тянется к рукам, походка колеблется, хмурится, не улыбается. Люди с низкой самооценкой крайне стеснительны и уязвимы. Они часто переживают критические моменты в одиночестве и мало контактируют с окружающими из-за боязни быть отринутыми.

Метод самоуважения Розенберга [9, С. 102] – это субъективный опросник для замера уровня самоуважения.

Самоуважение – это субъективная оценка себя как внутренне утвердительной мысли о себе или в какой-то степени отрицательной оценки себя как личности.

Данная методика может выявить и оценить уровень развития следующих черт личности: положительный принцип во взгляде права жить и быть счастливым; умение точно выразить свои мысли и не подавить свои внутренние мотивы; чувство, что радость – это право, предоставленное нам при появлении на свет.

Опросник дает возможность выявить факторный обзор, содержащий два свободных фактора: самоунижение и самоуважение: чем выше проявляется один из факторов, тем ниже выявлен другой.

Самоунижение может быть порождено депрессией, тревогой и психосоматическими признаками; а вот самоуважение, наоборот, является причиной и следствием действий в общении, лидерстве, межличностной безвредности. Оба обстоятельства напрямую зависят от отношения родителей к обследуемому в детстве. Итоги диагностики представлены на рисунке 3.

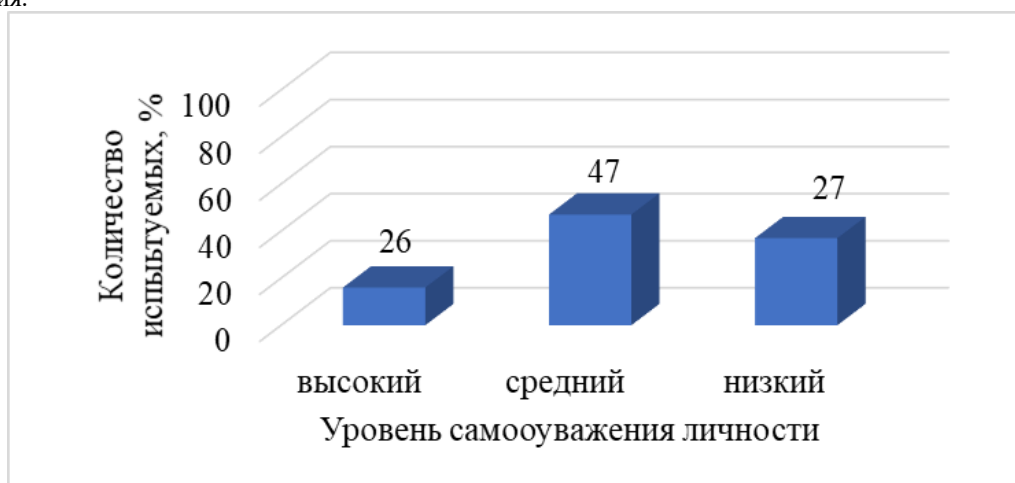


Рис. 3. Результаты исследования самооценки студентов Челябинского энергетического колледжа по методике самоуважения Розенберга

По результатам обследования у значительной части испытуемых доминирует средний уровень самооценки личности.

Высокий уровень самооценки отмечается у 26% (7 чел.) испытуемых и служит важным условием жизнедеятельности, производительной деятельности, осуществлении потенциала во всех сферах жизни, а также оказывает влияние на свободу выражения эмоций, обнаружение сильных сторон в общении.

Позитивное отношение к себе является следствием базовой составляющей веры человека в свои силы и возможности, самостоятельности, так же оно в большей степени определяет его стремление к риску, воспитывает оптимистическое отношение к своим действиям и допустимым результатам.

Низкий уровень самооценки отмечается у 27% (9 чел.) респондентов. Такие студенты всегда будут уходить в себя и стараться не демонстрировать свою самоуверенность, в то время как человек располагает всеми возможностями, но бесконечно недооценивает собственную ценность и страдает от самоуничтожения и заниженной самооценки. От

другого человека такие лица обычно ждут похвалы, одобрения или, напротив, агрессивных и враждебных действий.

Средний уровень развития самооценки замечен и выявлен у 47% (14 чел.) опрошенных студентов. Это характеризует испытуемых как способных равноценно возможностям оценивать свои сильные и слабые стороны, беречь самоуважение в случае невезения, признавать свою несостоятельность в некоторых вопросах.

Именно поэтому, в ходе исследования были получены следующие данные. Самооценка студентов многообразна, у половины продиагностированных выявлен средний уровень самооценки 50% (15 чел.), а оставшаяся значительная часть, а именно 36% (11 чел.) имели низкую самооценку, поэтому мы пригласили этих ревизуемых студентов участвовать в программе формирования адекватной самооценки студентов. Самооценка является сложным компонентом, заключающий всевозможные взаимосвязи, включающие когнитивные, эмоциональные и нравственные части формирования личности в юношеском периоде становления личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акбиева, З.С. Проблема самооценки в психологии. Современные проблемы воспитания и развития личности / З.С. Акбиева. – Москва : МПГУ, 2014. – 179 с. – Текст : непосредственный.
2. Белоборькина, О.А. Влияние социального окружения на развитие самооценки / О.А. Белоборькина. – Москва : Медицина, 2012. – 125 с. – Текст : непосредственный.
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитания / Роберт Бернс. – Москва : АСТ, 2018. – 422 с. – Текст : непосредственный.
4. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – Москва : Наука, 2010. – 208 с. – Текст : непосредственный.
5. Бороздина, Л.В. Что такое самооценка? / Л.В. Бороздина. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2013. – Т. 13, № 4. – С. 99–100.
6. Захарова, А.В. Структурно-динамическая модель самооценки / А.В. Захарова. – Минск : Профиль, 2013. – 199 с. – Текст : непосредственный.
7. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – Москва : АСТ, 2018. – 199 с. – Текст : непосредственный.
8. Кузьмин, Е.С. Методы социальной психологии / Е.С. Кузьмин, В.Е. Семёнов. – Москва : МГУ, 2009. – 168 с. – Текст : непосредственный.
9. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. – Москва, 2001. – 464 с. – Текст : непосредственный.
10. Кулюткин, Ю.Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения / Ю.Н. Кулюткин. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2013. – № 5. – С. 41–44.
11. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (посл. ред.). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174, свободный. – Загл. с экрана. – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Akbieva Z.S. Problema samoocenki v psihologii. Sovremennye problemy vospitaniya i razvitija lichnosti [The problem of self-esteem in psychology. Modern problems of education and personality development]. Moscow: MPGU, 2014. 179 p.
2. Beloborykina O.A. Vlijanie social'nogo okruzenija na razvitie samoocenki [The influence of the social environment on the development of self-esteem]. Moscow: Medicina, 2012. 125 p.
3. Berns R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitaniya [Development of self-concept and education]. Moscow: AST, 2018. 422 p.
4. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of personality formation]. Moscow: Nauka, 2010. 208 p.
5. Borozdina L.V. Chto takoe samoocenka? [What is self-esteem?]. *Psihologicheskij zhurnal [Psychological journal]*, 2013, vol. 13, no. 4, pp. 99–100.
6. Zaharova A.V. Strukturno-dinamicheskaja model' samoocenki [Structural-dynamic model of self-esteem]. Minsk: Profil', 2013. 199 p.
7. Kon I.S. Psihologija rannej junosti [Early youth psychology]. Moscow: AST, 2018. 199 p.

8. Kuz'min E.S., Semjonov V.E. *Metody social'noj psihologii* [Methods of social psychology]. Moscow: MGU, 2009. 168 p.
9. Kulagina I.Ju., Koljuckij V.N. *Vozrastnaja psihologija: polnyj zhiznennyj cikel razvitija cheloveka: ucheb. posobie dlja studentov vyssh. ucheb. zavedenij* [Age psychology: the complete life cycle of human development]. Moscow, 2001. 464 p.
10. Kuljutkin Ju.N. *Lichnostnye faktory razvitija poznavatel'noj aktivnosti uchashhhsja v processe obuchenija* [Personal factors in the development of cognitive activity of students in the learning process]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 2013, no. 5, pp. 41–44.
11. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (posl. red.)* [On education in the Russian Federation]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174, svobodnyj.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.И. Антонова, педагог-психолог, ГБПОУ «Челябинский энергетический колледж им. С.М. Кирова», г. Челябинск, Россия, e-mail: nastusha.1996.2010@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6200-8847.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.I. Antonova, psychologist, Chelyabinsk Energy College named after S.M. Kirov, Chelyabinsk, Russia, e-mail: nastusha.1996.2010@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6200-8847.

УДК 159.913

DOI: 10.52772/25420291_2022_1_91

Надежда Юрьевна Ланцевская
г. Шадринск

Приемы саморегуляции эмоционального состояния как важный ресурс психологического здоровья личности

В статье рассмотрены приемы эмоциональной саморегуляции личности как важный ресурс ее психологического здоровья. Проанализирована современная культурная ситуация, провоцирующая всплеск и развитие негативных эмоций у человека (гнев, тревога, уныние, отчаяние, разочарование, чувство вины, ощущение беспомощности, раздражение, чувство одиночества, ярость, беспокойство, нетерпеливость, застенчивость). Обозначена связь между эмоциональным состоянием человека и качеством его здоровья и жизни. Доступным и эффективным способом возвращения в состояние психического равновесия является применение приемов саморегуляции. Рассмотрены такие приемы саморегуляции, как сон, физическая нагрузка, общение с природой, аутотренинг (на примере теории И.Г. Шульца), саногенное мышление, положительный настрой, нервно-мышечная релаксация. Обоснована взаимосвязь психических и телесных проявлений. Подчеркнута важность психологической гигиены личности для ее эффективного развития.

Ключевые слова: саморегуляция, психика, психология личности, эмоции, психологический эффект

Nadezhda Yurievna Lantsevskaya
Shadrinsk

Self-regulation techniques of emotional state as an important resource of individual psychological health

The article discusses the techniques of person's emotional self-regulation as an important resource of her psychological health. The modern cultural situation provoking the surge and the development of negative emotions in a person (anger, anxiety, despondency, despair, disappointment, guilt, helplessness, irritation, loneliness, rage, anxiety, impatience, shyness) is analyzed. The connection between the person's emotional state and the quality of his health and life is indicated. An affordable and effective way to return to a state of mental balance is the use of self-regulation techniques. Such self-regulation techniques as sleep, physical activity, communication with nature, auto-training (using the example of the theory of I. G. Schultz), sanogenic thinking, positive attitude, and neuromuscular relaxation are considered. The interrelation of mental and physical manifestations is substantiated. The importance of psychological hygiene of the individual for its effective development is emphasized.

Keywords: self-regulation, psyche, personality psychology, emotions, psychological effect.

Современный мир создает для человека множество испытаний: общественно-политические сдвиги, информационные атаки, ситуации сверхвыбора. Всевозможные кризисы (культуры, образования, воспитания, самоактуализации и пр.) лишают человека точки опоры, а стремительно меняющиеся факты жизни держат инстинкт самосохранения в постоянной мобилизации. Можно с уверенностью сказать, что организм человека, получая угрожающие сигналы разного рода из окружающего мира, приходит в состояние работы на максимальных оборотах и продолжает находиться в этом состоянии до тех пор, пока угроза (действительная или мнимая) не будет устранена. Негативные эмоции (страх, печаль,

гнев и пр.), как правило, накладывают отпечаток на деятельность внутренних органов. При длительном пребывании в состоянии переживаний нарушается кровообращение, работа пищеварительной системы, желез внешней и внутренней секреции. В современных нестабильных условиях жизни человеку достаточно трудно возвращаться в состояние равновесия, которое позволяло бы безболезненно противостоять внешним и внутренним факторам, нарушающим «гомеостаз» (термин ввел американский физиолог У. Кэннон «для описания важной функции организма, связанной с сохранением постоянства внутренней среды» [4, С. 10]. Все это актуализирует проблему саморегуляции личности как осознанного и

структурированного воздействия субъекта на свою собственную психику в стремлении поменять ее характеристики и состояния в нужном для субъекта направлении.

Вслед за Е.А. Черкевич, под саморегуляцией мы будем понимать «сознательное, целенаправленное воздействие человека на самого себя, проявляющееся в намеренной регуляции своего состояния, поведения, деятельности» [5, С. 118].

Саморегуляция основывается на системе конкретных закономерностей функционирования психики и на психологически эффектах. К ведущим эффектам можно отнести взаимосвязь сфер бессознательного и сознательного; взаимосвязь функций эмоционально-волевой, мыслительной сферы личности и телесного опыта. Саморегуляция также тесно связана с рефлексивной и мотивационной сферами, которые позволяют человеку осознавать свои действия и поступки и мотивировать себя на преобразовательную работу. Навыки саморегуляции позволяет отследить в себе деструктивные эмоциональные переживания и своевременно подвергнуть их проработке: активизировать психофизиологическую реактивность, (способность организма дать ответ, адекватный особенностям и интенсивности воздействия), восстановить утомленный, а, возможно, даже доведенный до изнеможения организм, устранить эмоциональную напряженность.

Перечислим эмоции, которые чаще всего выводят человека из состояния душевного равновесия и нарушают качество жизни человека: гнев, тревога, уныние, отчаяние, разочарование, чувство вины, ощущение беспомощности, раздражение, чувство одиночества, ярость, беспокойство, нетерпеливость, застенчивость, ощущение, что вас не любят. Несомненно, избавление от этих негативных эмоций возможно только благодаря осознанному подходу, умению сосредоточивать внимание не только на мыслях, но и на чувственных и телесных переживаниях. Эту способность Ф. Перлз обозначил как «осознание» [3, С. 314].

Рассмотрим основные приемы саморегуляции эмоционального состояния. Самыми доступными, пожалуй, являются естественные способы саморегуляции, к которым можно отнести режим дня с учетом индивидуальных особенностей человека, рациональное питание, достаточный сон, общение с живой природой, физическая нагрузка и уход за телом (массажи, контрастный душ, спорт, бег и многое другое). Особо выделим такой фактор, как правильно организованный сон. Условия современной жизни не позволяют человеку выспаться, а, как известно, после бессонной ночи иммунная система человека снижает свою эффективность на две трети. В результате человек чувствует постоянное утомление, у него снижается работоспособность, сопротивляемость организма разного рода негативным факторам. Во сне происходит торможение коры больших полушарий, и в этом состоянии клетки полностью восстанавливают свой потенциал, который израсходовали за трудовой день.

Сложно подобрать универсальные рекомендации для организации оптимальных условий сна, потому что организм каждого человека строго индивидуален, и каждый из нас имеет специфический временной профиль, который можно обозначить хронотипом сна. Поэтому главным правилом будет, пожалуй, учет трех составляющих: заботиться об интенсивности сна (обеспечение глубокого сна), временной привязке (в одно и то же время ложиться и просыпаться) и продолжительности (в среднем, не менее 8 часов).

Обратимся к анализу приема нервно-мышечной релаксации (автором выступает американский врач Э.Джекобсон). По сути, этот прием направлен на снятие эмоционального напряжения через снятие физических блоков, потому что релаксация основных мышечных групп тела ведет к эмоциональному расслаблению. Снятие физического напряжения возможно двумя основными способами – расслабление через напряжение и расслабление через растяжение. Человек, пребывающий в эмоциональном стрессе, на физическом уровне очень скован, напряжен, его мышцы находятся в состоянии готовности к бегству, удару или замиранию («бей, беги, замри» – основные психофизиологические реакции человека на стресс). Если намеренно усилить напряжение в мышцах до максимального уровня (сильно сжать кулаки, напрячь ноги, растянуть улыбку в невероятной гримасе) и держать этот уровень какое-то время, то в итоге мышцы рефлекторно расслабятся, не в силах больше выдерживать нагрузку. Растяжение действует аналогичным способом. Вот почему люди, выходящие из спортивного зала, чувствуют себя уравновешенной, спокойной и позитивной.

Конечно, следует отметить, что зачастую условия реальности ограничивают возможность применения естественных приемов. Например, в некоторых обстоятельствах человек ограничен в действиях: он летит в самолете и чтобы унять нарастающий страх, не может встать и начать активно двигаться, погрузиться в созерцание картин живой природы или начать активно взаимодействовать с животными. А здесь обязательно нужно отметить, что своевременность саморегуляции – это один из основополагающих факторов в психологической гигиене личности.

Кроме вышеперечисленных естественных приемов регулирования выделяют еще и другие: позитивное мышление, улыбку, обращение к приятным воспоминаниям и т.д. Выделим три основных проявления позитивного мышления:

1. Аутотренинг с помощью аффирмаций (коротких, положительно сформулированных и по содержанию также позитивных утверждений, посылов, направленных на конкретный аспект сознания человека). Подобного рода аутотренинг закладывает новую программу в подкорку мозга и ориентирует человека на создание новых жизненных сценариев. В классическом варианте самовнушение представлено теорией аутогенной тренировки,

автором которой считают немецкого психотерапевта И.Г. Шульца. Суть тренинга заключается в повторении формул-самоприказов, направленных на работу сердца, дыхания, кровеносной системы, мышц, органов брюшной полости, головы. Упражнение проводится с обязательной фиксацией внимания на конкретной области тела или организма (например, «моя правая рука тяжелеет, моя правая рука тяжелая», «моя голова тяжелеет, моя голова тяжелая» и пр.) и предваряется формулой-целью «Я совершенно спокоен». Любопытно, что через несколько месяцев регулярной тренировки можно с легкостью вызывать нужное ощущение в теле.

2. Положительный настрой. Данный вид позитивного мышления можно определить, как привычку искать хорошее в не очень приятном для человека. Здесь хочется привести пример упражнения под условным названием «Зато» – когда в каждом негативном результате человек ищет плюсы (к примеру, дождь испортил планы на прогулку, зато можно провести время дома и посмотреть интересный фильм).

3. Визуализация. Визуализация запускает работу правого (образного) полушария человеческого мозга, и наше тело начинает реагировать на мыслительные образы с такой же интенсивностью, как и на реально происходящие события. То есть наш мозг «верит» в то, что видит перед внутренним взором. Классический пример – визуализация того, как мы разрезаем и едим лимон. Выделение слюны в данном случае неизбежно. Здесь можно провести аналогию с таким приемом, как идеомоторная тренировка – это постепенное, повторяемое, осознаваемое представление и чувствование осваиваемого навыка, «формирование и закрепление временных связей в функциональной динамической системе, которые возникают при многократном мысленном выполнении определенных действий, как если бы это происходило при их многократном практическом повторении» [1, С. 303]. Рассмотренное свойство человеческого организма, естественно можно использовать для регуляции эмоционального состояния.

Российский ученый, доктор психологических наук, практикующий психолог Ю.М. Орлов пози-

тивное мышление назвал саногенным («преобладание здравого смысла над эмоциями, умение управлять мыслями» [2, С. 3]) и противопоставил его патогенному мышлению, приводящему человека к хроническому ощущению неблагополучия жизни. Систематическая тренировка подобных навыков приводит к уменьшению мышечного и эмоционального напряжения, к выравниванию ярко выраженных стрессовых реакций, к «приручению» чувства страха, беспокойства, тревоги и уменьшению психосоматических последствий этих эмоций, к улучшению настроения, к формированию позиции уверенного в себе и своих силах человека, к нормализации и оптимизации физического состояния и умственной активности, к созданию устойчивого навыка противодействия стресс-факторам, благодаря сформированному психоземotionalному ресурсу.

Отметим также, что волевые действия по саморегуляции постепенно могут перейти из области сознания на бессознательный уровень. Задача человека перевести работу на сознательно-смысловой уровень, который даст возможность качественно новым способом решать проблемы эмоционального дискомфорта: устранять глубинные причины возникновения такого дискомфорта, разрешать внутренние конфликты потребностей и мотиваций. Все это возможно только в том случае, если человек нацелен на понимание и переосмысление индивидуальных ценностей и потребностей, на приобретение новых, более совершенных смыслов жизни.

Таким образом, рассмотренные выше приемы саморегуляции способны изменять длительность и интенсивность тех или иных эмоций. Однако, чтобы результаты работы имели длительный, а еще лучше – постоянный эффект, следует уделять внимание и пониманию причин возникновения проблем и их следствия – разрушительных эмоций. Без учета этого фактора «регуляция эмоций будет сводиться лишь к поверхностному формированию позитивных эмоций и мыслей, без осознания вытесненных проблем и жизненных сценариев, поведение человека не станет гибким и осознанным» [3, С. 314], а, следовательно, качество его жизни не повысится.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Грищенко, А.С. Идеомоторная тренировка в освоении физических упражнений / А.С. Грищенко. – Текст : электронный // Право и практика. – 2018. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ideomotornaya-trenirovka-v-osvoenii-fizicheskikh-uprazhneniy> (дата обращения: 26.03.2022).
2. Киреева, М.В. Проблема позитивного мышления в отечественной и зарубежной психологии / М.В. Киреева, О.Н. Грибанова. – Текст : электронный // Вестник евразийской науки. – 2014. – №4 (23). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-pozitivnogo-myshleniya-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-psihologii> (дата обращения: 26.03.2022).
3. Ланина, Н.В. Отрицательные эмоции как психологический ресурс для развития осознанности / Н.В. Ланина. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otritsatelnye-emotsii-kak-psihologicheskii-resurs-dlya-razvitiya-osoznannosti> (дата обращения: 25.03.2022).
4. Панин, Л.Е. Системные представления о гомеостазе / Л.Е. Панин. – Текст : электронный // Сибирский научный медицинский журнал. – 2007. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnye-predstavleniya-o-gomeostaze> (дата обращения: 25.03.2022).

5. Черкевич, Е.А. Система психологических механизмов саморегуляции психических состояний личности / Е.А. Черкевич. – Текст : электронный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-psihologicheskikh-mehanizmov-samoregulyatsii-psihicheskikh-sostoyaniy-lichnosti> (дата обращения: 25.03.2022).

REFERENCES

1. Grishhenko A.S. Ideomotornaja trenirovka v osvoenii fizicheskikh uprazhnenij [Ideomotor training in the development of physical exercises]. *Pravo i praktika [Law and practice]*, 2018, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ideomotornaya-trenirovka-v-osvoenii-fizicheskikh-uprazhneniy> (Accessed 26.03.2022).
2. Kireeva M.V., Gribanova O.N. Problema pozitivnogo myshleniya v otechestvennoj i zarubezhnoj psihologii [The problem of positive thinking in domestic and foreign psychology]. *Vestnik evrazijskoj nauki [The Eurasian Scientific Journal]*, 2014, no. 4 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-pozitivnogo-myshleniya-v-otechestvennoj-i-zarubezhnoj-psihologii> (Accessed 26.03.2022).
3. Lanina N.V. Otricatel'nye jemocii kak psihologicheskij resurs dlja razvitiya osoznannosti [Negative emotions as a psychological resource for the development of awareness]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija [Problems of modern pedagogical education]*, 2020, no. 67-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otritsatelnye-emotsii-kak-psihologicheskij-resurs-dlya-razvitiya-osoznannosti> (Accessed 25.03.2022).
4. Panin L.E. Sistemnye predstavlenija o gomeostaze [Systemic ideas about homeostasis]. *Sibirskij nauchnyj medicinskij zhurnal [Siberian scientific medical journal]*, 2007, no. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnye-predstavleniya-o-gomeostaze> (Accessed 25.03.2022).
5. Cherkevich E.A. Sistema psihologicheskikh mehanizmov samoreguljatsii psihicheskikh sostojanij lichnosti [The system of psychological mechanisms of self-regulation of mental states of the individual]. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah [Psychopedagogy in law enforcement]*, 2006, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-psihologicheskikh-mehanizmov-samoregulyatsii-psihicheskikh-sostoyaniy-lichnosti> (Accessed 25.03.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.Ю. Ланцевская, кандидат культурологии, доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: detkovanu@yandex.ru, ORCID 0000-0002-0440-8471.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.Y. Lantsevskaya, Ph. D. in Cultural Studies, Associate Professor, Department of Philology and Socio-Humanitarian Disciplines, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: detkovanu@yandex.ru, ORCID 0000-0002-0440-8471.

**Таисия Евгеньевна Алиева,
Татьяна Вячеславовна Каширина**
г. Владивосток

Характерологическая функция хронотопа в рассказе А.П. Чехова «Ионыч»

Статья посвящена функциям и роли хронотопа по отношению к внутреннему состоянию Старцева в рассказе А.П. Чехова «Ионыч». Анализируются такие проявления хронотопа в произведении, как времена года и переход от дня к ночи. В статье выявлена характерологическая функция суточного и календарного времени: их связь с душевным состоянием главного героя рассказ; а также описаны другие выражения хронотопа. Методы, используемые в статье – системно-целостный подход, включающий структурно семантический анализ и литературную герменевтику. Основные положения данной статьи могут быть использованы при изучении произведения в школе и в вузе, а также в рамках факультативных и элективных курсов по анализу художественного произведения.

Ключевые слова: хронотоп, символы, художественное пространство, художественное время, образ, деталь.

**Taisiya Evgenievna Aliyeva,
Tatiana Vyacheslavovna Kashirina**
Vladivostok

The characterological function of the chronotope in A.P. Chekhov's story “Ionich”

The article is devoted to the functions and role of the chronotope to the inner state of Startsev in A. P. Chekhov's story “Ionich”. Such chronotope's manifestations in the work as the seasons and the transition from day to night are analyzed. The article reveals the characterological function of the daily and calendar time: their connection with the mental state of the protagonist of the story and also describes other chronotope's manifestations. The used methods are a system-holistic approach, including structural and semantic analysis and literary hermeneutics. The main provisions of this article can be used when studying a work at school, university and elective courses on the art's work analysis.

Keywords: chronotope, symbols, artistic space, artistic time, image, detail.

Пространственно-временная организация художественного текста – предмет изучения многих исследователей: М.М. Бахтина, А.Б. Есина, Б.А. Успенского, В.Е. Хализева, Д.М. Магомедовой и др.

Термин хронотоп введен в литературоведение М.М. Бахтиным. Под хронотопом ученый понимает «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе, как формально-содержательную категорию литературы», подчеркивая, что эта «категория определяет (в значительной мере) и образ человека в литературе; этот образ всегда существенно хронотопичен» [2, С. 234].

Целью данной статьи стоит обозначить определение роли и функций хронотопа по отношению к внутреннему состоянию героя рассказа Чехова. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) описать связь между временными и пространственными символами и их функцию по отношению к образу главного героя произведения; 2) отследить символическую насыщенность художественного пространства в рассказе А.П. Чехова «Ионыч»; 3) определить символическую насыщенность художественного времени в рассказе А.П. Чехова «Ионыч».

Образ времени и пространства, создаваемый в художественном произведении, выполняет следу-

ющие функции: 1) структурирование и организация мира произведения, 2) обеспечение художественного единства произведения, 3) объективация художественных и культурных смыслов литературного произведения [1, С. 457].

Известно, что особенности хронотопа напрямую связаны с жанрово-родовыми особенностями текста: «Хронотоп в литературе имеет существенное жанровое значение. Можно прямо сказать, что жанр и жанровые разновидности определяются именно хронотопом, причем в литературе ведущим началом в хронотопе является время» [2, С. 235].

А.Б. Есин, развивая идеи М.М. Бахтина о возможности выделения летописного, авантюрного, биографического и др. времени, уточняет и характеризует некоторые типы. Исходя из дифференциации на абстрактное и конкретное, ученый формами конкретизации считает указание на а) исторические события и б) цикличность. В первом случае время организуется посредством воссоздания колорита эпохи. Цикличность подразумевает несколько уровней: суточное, календарное, бытийное. А.Б. Есин указывает на традиционную символику, сложившуюся в литературе: «День – время труда, ночь – покоя или наслаждения, вечер – успокоения и отдыха, утро – пробуждения и начала нового дня (зачастую – и начала новой жизни). Вре-

мена года ассоциировались в основном с земельным циклом: осень – время умирания, весна – возрождения» [3, С. 64]. На основе критерия «происходящие во времени процессы» А.Б. Есин называет суточное, календарное, биографическое, историческое, космическое (Вселенское). Данные типы не противоречат субъективности и психологизму лирики. Детали, отсылающие к моменту в сутках, ко времени года, к периоду в жизни человека или человечества, (как и пространственные подробности), становятся исходной точкой для развёртывания эмоциональных раздумий.

Отметим, что хронотоп в рассказах А.П. Чехова изучался и описывался неоднократно, но вопрос о роли нередких упоминаний времен года и перехода от дня к ночи в рассказе «Ионыч» требует дополнительного исследования. Рассмотрим некоторые российские литературные статьи для формирования представления о современном состоянии исследования проблемы в отечественной науке.

Среди прочих следует выделить работу О.М. Скибиной «Художественные приемы отражения времени и пространства у Чехова» [7, С. 46]. В этой статье автор указывает на времена года в произведениях последнего периода творчества писателя, однако не уточняется их роль в рассказе «Ионыч». Например, исследователь отмечает, что осень – это грустная пора, которая у Чехова почти всегда символизирует крушение надежд его героев, и ссылается на следующие произведения: «Три сестры», «Вишневый сад», «Моя жизнь». Вопрос о роли образа осени не затрагивается. В этой работе, с одной стороны, представлены обстоятельные размышления о приемах создания образов времени и пространства во многих чеховских рассказах, сделаны умозаключения об общих закономерностях. Однако автор не ставит себе задачу детально изучить мельчайшие подробности. Ещё одна статья написана Е.Е. Жеребцовой («Символика и аксиология художественного пространства прозы А.П. Чехова»). В ней автор анализирует проявления хронотопа: «В рассказе «Ионыч» (1898) характеристика семейства Туркиных с пространственной точки зрения раскрывает истинную сущность самой «образованной и талантливой» семьи, и свидетельствует об авторском отношении к ней» [4, С.78-79]. Исследователь отмечает, что с помощью контраста (запах жареного лука и тенистый сад с пением соловьев) раскрываются мнимые таланты семьи. Здесь мы также наблюдаем обзор основных пространственно-временных образов в рассказах А.П. Чехова. В статье Е. Чжэн «Виды и функции повторов в рассказе А.П. Чехова «Ионыч»» [9, С. 86] подчеркивается значимость такой пространственной детали, как упряжка. Исследователь полагает, что этот образ – отображение деградации души Старцева. Е.В. Огольцева наблюдает над языковыми средствами, которые передают изменения во внешности и мироощущении персонажей: «В «Ионыче», небольшом по объему рассказе, умести-

лись три этапа жизни персонажей, большой временной отрезок, очевидно, не менее десяти лет» [5, С. 323]. В работе Л.Г. Петраковой исследуются дом и сад как важнейшие хронотопы в творчестве А.П. Чехова, автор приходит к важному умозаключению: «Чеховский хронотоп носит парадоксальный характер: движение без движения, время без времени, когда что-то должно меняться, а ничего не меняется» [6, С. 232].

В своей статье мы рассмотрим лишь некоторые проявления хронотопа в произведении, сосредоточившись на календарном и суточном времени и на том, что происходит в пространстве этого времени с героем.

В начале произведения мы видим упоминание города С. Он полностью не называется, однако имеет символический подтекст. Этот город есть символ той серости и пошлости, в которой оказался Старцев. Далее описывается место проживания семьи Туркиных, которому дана общая характеристика: «та семья жила на главной улице, возле губернатора, в собственном доме» [8, С. 5]. Описание убранства дома, описание места проживания семьи – проявление хронотопа. За характеристикой внутренней атмосферы и интерьера дома Туркиных следует упоминание главного героя — Дмитрия Старцева, который родом из Дялижа. Город, хоть и выдуманный, уже называется полностью. Возможно, автор персонифицирует героя таким способом, чтобы сделать акцент на данном образе.

Также стоит обратить внимание и на художественное время, которое вместе с художественным пространством формирует хронотоп. Когда А.П. Чехов вводит в сюжет персонажа Старцева, он отмечает: «Весной, в праздник – это было Вознесение, – после приема больших Старцев отправился в город, чтобы развлечься немножко и кстати купить себе кое-что» [8, С. 27]. Как известно, праздник Вознесения является призывом стремиться к той радости, которая ожидает в будущем. Это и прослеживалось в образе земского врача: он смотрел вверх, стремился развиваться на своем поприще. Что касается упоминания весны, то, как правило, в мировой культуре весна – это, преимущественно, символ жизни, надежд, обновлений. Очевидно, упоминанием праздника и времени года автор подчеркивает такие характеристики героя, как деятельность, воодушевленность, способность чувствовать.

Обратимся к важным образам вечера и осени, не просто упомянутым, а являющимся временными символами, отражающими нравственное падение героя. Это время года и переход от дня к ночи отождествляются с внутренним состоянием Старцева, о чём свидетельствует использование автором метафоры, обозначающей увядание (подобно растениям осенью) и угасание (подобно наступлению темноты) души Старцева.

Вечер, когда состоялось знакомство Старцева с семьей Туркиных, также сопряжен с началом утраты активности: «С наступлением вечера мало-

помаду сходились гости...Потом все сидели в гостиной, с очень серьезными лицами, и Вера Иосифовна читала свой роман. ... читала о том, чего никогда не бывает в жизни, и все-таки слушать было приятно, удобно, и в голову шли всё такие хорошие, покойные мысли, – не хотелось вставать» [8, С. 33]. Подобное изображение начала постепенного снижения физической активности героя отчетливо дает понять, что Чехов как бы символично намекает читателю о начале душевного околечения Старцева.

Что касается приглашения встретиться ночью на кладбище, то оно вызвало у героя удивление, раздражение и опасение за уже приобретённый статус, то есть он уже ставит свое положение и доход в приоритет: «И к лицу ли ему, земскому доктору, умному, солидному человеку, вздыхать, получать записочки, таскаться по кладбищам, делать глупости, над которыми смеются теперь даже гимназисты?». Подтверждая тезис о символическом изображении постепенной гибели души земского врача, подчеркнём, что к моменту посещения Старцевым кладбища у него уже имеется «пара лошадей и кучер Пантелеймон в бархатной жилетке», что в очередной раз подтверждает своеобразный чеховский прием, заключающийся в изображении нравственного оскудения через предметы быта и снижение свойственной для человека активности. (Вспомним, что у Старцева него ничего этого не было (кучера, лошадей), когда он, воодушевленный, отправился весной в город, еще не будучи знакомым с Туркиными, и не к этому он стремился). Стоит также не упускать упоминание ночного времени, которое в литературе традиционно символизирует смерть, а в случае чеховского героя – смерть духовную. И снова неоднократное обращение к образу осени: «Было тихо, тепло, но тепло по-осеннему...», «От плит и увядших цветов, вместе с

осенним запахом листьев, веет прощением, печалью и покоем...» [8, С. 33]. Напомним, что образ осени создается в произведении ранее: «Приближалась осень, и в старом саду было тихо, грустно, а на аллеях лежали темные листья. Уже рано смеркалось». Это время года в рассказе изображается в единстве с вечером или ночью – символами умирания и угасания в литературных произведениях, в особенности – лирических, где в центре внимания – мир человеческих эмоций.

Итак, в ходе исследования мы приходим к следующим выводам:

- в рассказе такие элементы художественного пространства, как дом, дорога, в основном лишь упоминаются, не символизируя нравственное падение, которое является основным в сюжете произведения; однако следует отметить постепенное появление у Старцева лошадей, брички и т.п., что стоило бы отнести к пространственным символам, на этот раз уже отражающим, подобно временным, духовную деградацию земского врача;

- в произведении выявлено неоднократное взаимодополнение временных образов-символов (вечер, весна, осень), которые отражают нравственное увядание Старцева;

- все эти символы (образ весны, осени, вечера, ночи) вплетаются в сюжет, акцентируя внимание на процессе деградации Старцева;

- выделены разные по функциям проявления хронотопа: детали (убранство дома, дорога), изображающие художественное пространство, символы (временные, пространственные), имеющие связь с внутренним состоянием героя рассказа: циклическое календарное время не только сопряжено с биографическим хронотопом героя (возрастные, внешние изменения), но и выполняет характерологическую функцию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алимбочка, И.В. Хронотоп как структурный компонент художественного образа / И.В. Алимбочка. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы филологической науки XXI века : сб. ст. IV Междунар. науч. конф. молодых ученых, посвящ. 80-летию юбилею каф. иностр. яз. (7 февр. 2014 г.). Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2014. – С. 457-462.
2. Бахтин, М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М.М. Бахтин. – Текст : непосредственный // Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики. – Москва : Худож. лит., 1975. – С. 234-407.
3. Есин, А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения / А.Б. Есин. – Москва : Флинта, 2000. – 248 с. – Текст : непосредственный.
4. Жеребцова, Е.Е. Символика и аксиология художественного пространства прозы А.П. Чехова / Е.Е. Жеребцова. – Текст : электронный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2000. – Т. 2, № 1. – С. 70-81. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26486488> (дата обращения: 23.12.2021).
5. Огольцева, Е.В. Пространство «Человека в футляре» и время «Ионыча» (сравнение в рассказах Чехова) / Е.В. Огольцева. – Текст : электронный // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 1. – С. 323-330. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15017018> (дата обращения: 23.12.2021).
6. Петракова, Л.Г. Дом и сад как важнейшие хронотопы в творчестве А. П. Чехова / Л.Г. Петракова. – Текст : электронный // Территория науки. – 2013. – № 6. – С. 232-236. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dom-i-sad-kak-vazhneyshiekhronotopy-v-tvorchestve-a-p-chehova> (дата обращения: 23.12.2021).
7. Скибина, О.М. Художественные приемы отражения времени и пространства у Чехова / О.М. Скибина. – Текст : электронный // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. – 2019. – Т. 1, № 4. – С. 44-50. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41404326>.
8. Чехов, А.П. Ионыч : худ. произведение / А. П. Чехов. – Мелихово, 1898. – 48 с. – Текст : непосредственный.

9. Чжэн, Е. Виды и функции повторов рассказы А. П. Чехова «Ионыч» / Е. Чжэн. – Текст : электронный // Наука и школа. – 2014. – № 2. – С. 82-87. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21771586>.

REFERENCES

1. Alimbochka I.V. Hronotop kak strukturnyj komponent hudozhestvennogo obraza [Chronotope as a structural component of an artistic image]. *Aktual'nye voprosy filologicheskoy nauki XXI veka: sb. st. IV Mezhdunar. nauch. konf. molodyh uchenyh, posvjashh. 80-letnemu jubileju kaf. inostr. jaz. (7 fevr. 2014 g.)* [Urgent issues of philological science of the XXI century]. Ekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo universiteta, 2014, pp. 457-462.
2. Bahtin M.M. Formy vremeni i hronotopa v romane. Oчерki po istoricheskoy pojetike [Forms of time and chronotope in the novel. Essays on historical poetics]. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i jestetiki* [Questions of Literature and Aesthetics]. Moscow: Hudozh. lit., 1975, pp. 234-407.
3. Esin A.B. Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedenija [Principles and methods of analysis of a literary work]. Moscow: Flinta, 2000. 248 p.
4. Zherebcova E.E. Simvolika i aksiologija hudozhestvennogo prostranstva prozy A.P. Chehova [Symbolism and axiology of the artistic space of A.P. Chekhov]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State University], 2000, vol. 2, no. 1, p. 70-81. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26486488> (Accessed 23.12.2021).
5. Ogol'ceva E.V. Prostranstvo «Cheloveka v futljare» i vremja «Ionych» (sravnenie v rasskazah Chehova) [The space of the "Man in a Case" and the time of "Ionych" (comparison in Chekhov's stories)]. *Prepodavatel' XXI veka* [Teacher XXI century], 2010, no. 1, pp. 323-330. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15017018> (Accessed 23.12.2021).
6. Petrakova L.G. Dom i sad kak vazhnejšie hronotopy v tvorčestve A. P. Chehova [House and garden as the most important chronotopes in the work of A.P. Chekhov]. *Territorija nauki* [Territory of science], 2013, no. 6, pp. 232-236. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dom-i-sad-kak-vazhnejšie-hronotopy-v-tvorčestve-a-p-chehova> (Accessed 23.12.2021).
7. Skibina O.M. Hudozhestvennye priemy otrazhenija vremeni i prostranstva u Chehova [Artistic techniques of reflection of time and space by Chekhov]. *Vestnik Volzhskogo universiteta imeni V. N. Tatishheva* [Vestnik of the Volzhsky University named after V. N. Tatishchev], 2019, vol. 1, no. 4, pp. 44-50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41404326>.
8. Chehov A.P. Ionych : hud. proizvedenie [Ionych]. Melihovo, 1898. 48 p.
9. Chzhjen, E. Vidy i funkcii povtorov rasskaze A. P. Chehova «Ionych» [Types and functions of repetitions of A.P. Chekhov's story "Ionych"]. *Nauka i shkola* [Science and school], 2014, no. 2, pp. 82-87. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21771586>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Т.В. Каширина, старший преподаватель департамента русского языка, литературы и методики преподавания, филиал ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Уссурийск, Россия, e-mail: kashirina.tv@dvfu.ru, ORCID: 0000-0003-1743-6647.

Т.Е. Алиева, студент первого курса направления подготовки «Русский язык как иностранный» (бакалавриат), ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток, Россия, e-mail: taisialieva289@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6017-6759.

INFORMATION ABOUT AUTHORS:

T.V. Kashirina, Senior Lecturer, Department of Russian Language, Literature and Teaching Methods of the Branch of the Far Eastern Federal University, Ussuriysk, Russia, e-mail: kashirina.tv@dvfu.ru, ORCID: 0000-0003-1743-6647.

T.E. Aliyeva, first-year student, the training course "Russian as a Foreign Language", Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia, e-mail: taisialieva289@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6017-6759.

УДК 82.111-26

DOI: 10.52772/25420291_2022_1_98

Ольга Сергеевна Камышева
г. Шадринск

Роль музыкальных метафор в рождественской повести
Ч. Диккенса «Сверчок за очагом»

Статья посвящена исследованию роли музыкальных метафор в одном из самых известных произведений Ч. Диккенса «Сверчок за очагом». В результате лингвистического анализа была выделена доминантная метафора «Звуки сверчка – музыка» и второстепенные метафоры: «Кипение чайника – музыка», «Бой часов – музыка», «Скрип телеги – музыка», «Голоса людей – музыка». Было обнаружено, что подобные музыкальные метафоры отличаются разнообразной структурой: используются оригинальные и стертые, простые и двухслойные метафоры, осложненные эпитетами и музыкальной терминологией. Полагаем, что такие метафоры позволяют создать единый монолит сказочного повествования. Основная метафора «Звуки сверчка – музыка» построена на архетипе и имеет особое символическое значение, она передает домашний уют, семейное счастье, любовь и верность. Музыкальные метафорические образы противопоставлены немusикальному образу злого продавца игрушек Теклтона, который пытается внести разлад в спокойную и счастливую жизнь главных героев. Полагаем, что тем самым Ч. Диккенс обнажает уродливость его души.

Ключевые слова: музыкальная метафора, символ, доминантная метафора, второстепенная метафора, оригинальная метафора, стертая метафора.

Olga Sergeevna Kamysheva
Shadrinsk

The Role of Musical Metaphors in Ch. Dickens' Christmas Story "The Cricket on the Hearth"

The article is devoted to the study of the role of musical metaphors in one of the most famous works of Charles Dickens "The Cricket on the Hearth". As a result of linguistic analysis, the dominant metaphor "Sounds of a cricket – music" and secondary metaphors "Boiling kettle – music", "The chime of the clock – music", "The creak of the cart – music", "People's voices – music" were singled out. According to the investigation such musical metaphors are distinguished by a diverse structure: original and trite, simple and two-layer, metaphors complicated by epithets and musical terminology are used. We believe that such metaphors make it possible to create a single monolith of fairy tale narration. The main metaphor "Cricket sounds – music" is built on the archetype and has a special symbolic meaning, conveying home comfort, family happiness, love and fidelity. Musical metaphorical images are opposed to the non-musical image of the evil Tackleton, who is trying to bring discord into the calm and happy life of the main characters. We believe that in this way Ch. Dickens exposes the ugliness of his soul.

Keywords: musical metaphor, symbol, dominant metaphor, secondary metaphor, original metaphor, trite metaphor.

Музыкальные метафоры могут встретиться в любом художественном произведении. При этом они функционируют по-разному. В некоторых случаях подобные метафоры выступают как штрихи, которые только придают экспрессивный оттенок повествованию. В других случаях музыкальные метафоры реализуются на протяжении всего произведения, помогая раскрыть сюжет и замысел автора.

Одним из таких произведений является известная рождественская повесть Ч. Диккенса «Сверчок за очагом».

Цель данной статьи – исследовать роль музыкальных метафор в сюжете повести Ч. Диккенса «Сверчок за очагом».

Данная цель предполагает решение следующих задач:

1. Выделить музыкальные метафоры в повести Ч. Диккенса «Сверчок за очагом».
2. Определить доминантную и второстепенные метафоры в данном произведении.
3. Проанализировать музыкальные метафоры, обращая внимание на специфику их структуры.
4. Объяснить особенности функционирования и роль музыкальных метафор в исследуемом произведении.

В качестве методов исследования используются метод прямой выборки, метод контекстуального анализа, описательный метод.

Рождественская повесть Ч. Диккенса «Сверчок за очагом» была опубликована в 1846 году и представляет собой сказку о вечных ценностях: семье, уюте, человеческих отношениях, добре и зле. Она состоит из трех глав, которые автор называет «песенками», что, вероятно, изначально указывает на музыкальность данного произведения.

Главные герои повести – Джон и Мэри Пирибингл, их маленький сын и молодая няня Тилли Слоубой. Они живут счастливо в доме, за камином которого звучит стрекот сверчка. Звуки сверчка напоминают им музыку, и, описывая их, они обращаются к музыкальным метафорам.

Сверчок обладает метафорически певческими способностями. Ср.:

A Cricket sings upon the Hearth... [1, С. 228].

Мэри слышит в стрекоте сверчка звучащие ноты. Вероятно, метафорический эпитет *cheerful* акцентирует внимание на мажорном звучании. Ср.:
'... To have a Cricket on the Hearth, is the luckiest thing in all the world!'

'The first time I heard its cheerful little note, John, was on that night when you brought me home...' [1, С. 164].

Сверчок может вступать в разговор и перенимать инициативу в состязании с чайником. В этом случае Ч. Диккенс обращается к стертым англоязычным метафорам: *to chime in, first fiddle*. Ср.:

And here, if you like, the Cricket DID chime in! with a Chirrup, Chirrup, Chirrup of such magnitude, by way of chorus... [1, С. 159].

... but the Cricket took first fiddle and kept it [1, С. 159].

Мэри считает, что сверчок оберегает их дом и семью. Она упоминает примету, согласно которой, сверчок за очагом приносит в дом счастье. Таким образом, полагаем, что в основе метафорической модели «Звуки сверчка – музыка» лежит архетип, и данная метафора рассматривается как метафора-символ. Она символизирует одновременно домашний уют, гармонию, взаимопонимание, любовь и преданность.

Сверчок действительно оберегает дом и семью главных героев, и это проявляется в трудный период их жизни. Сюжет закручивается, когда Джон наблюдает, как Мэри ведет любезную и непринужденную беседу с симпатичным молодым человеком. Под влиянием злого старика Теклтона, Джон подозревает жену в измене и готов убить своего конкурента. Однако сверчок за очагом помогает главному герою успокоиться и простить жену. Джон пытается объяснить случившийся инцидент существенной разницей в их возрасте с Мэри. Следовательно, в кульминационный момент пение сверчка спасает семью Пирибинг, казалось бы, от неизбежной трагедии.

Позднее выяснилось, что симпатичный молодой человек, который разговаривал с Мэри, числился погибшим. Он оказался сыном друга семьи Пирибингл, Калеба и давний возлюбленный подруги Мэри, Мэй Филдинг.

Музыка сверчка «слышна» не только в доме Джона и Мэри, но и их друга Калеба, который со своей слепой дочерью Бертой зарабатывает на жизнь, изготавливая детские игрушки. Калебу кажется, что стрекот сверчка скрашивает бедный быт его дома и утешает в горе. Ср.:

And all was Caleb's doing; all the doing of her simple father! But he too had a Cricket on his Hearth; and listening to its music when the motherless Blind Child was very young... [1, С. 180].

Можно сказать, что метафора «Звуки сверчка – музыка», проявляющаяся в разных вариантах, является доминантной в повести. С ней гармонично пересекаются и другие музыкальные метафоры, характеризующие окружающие предметы быта и голоса людей.

Так, в доме Джона и Мэри звукам сверчка вторит кипящий чайник. Он, также как сверчок, наделяется музыкальными и вокальными данными. Ср.:

Now it was, that the kettle, growing mellow and musical, began to have irrepressible gurgling in its throat, and to indulge in short vocal snorts... [1, С. 158-159].

Подобно певцу, чайник образно исполняет песни, которые как будто приглашают войти в дом и погреться у огня. Ср.:

That this song of the Kettle's was a song of invitation and welcome to somebody out of doors; to somebody at that moment coming on, towards the snug small home and the crisp fire... [1, С. 159].

...hung about the chimney-corner as its own domestic Heaven, it trolled its song with that strong energy of cheerfulness, that its iron body hummed and stirred upon the fire... [1, С. 159].

It's dark night, sang the Kettle, and the rotten leaves are lying by the way... [1, С. 159].

В некоторых случаях чайнику удается особенное соло. Ср.:

The kettle had had the last of its solo performance [1, С. 159].

Скорость и характер звучащей музыки может измениться: песня переходит в жигу (английский барочный танец в быстром темпе). Это происходит благодаря крышке чайника, которая, вероятно, приподнимается от кипящего пара. Ср.:

... the lid itself, the recently rebellious lid – such is the influence of a bright example – performed a sort of jig... [1, С. 159].

Крышка чайника напоминает также ударный музыкальный инструмент, тарелку, которая наделяется антропоморфными чертами: глухая, немая, молодая, имеет брата-близнеца. В данном примере находит место двухслойная метафора. Ср.:

... clattered like a deaf and dumb young cymbal that had never known the use of its twin brother [1, С. 159].

Следует отметить, что музыкальные метафоры, как сверчка, так и чайника, часто дополняются метафорическими эпитетами с экспрессивной окраской: *fireside song of comfort, cheerful notes, harmless music, cosy song, song of invitation and welcome, hilarious jig*. Считаем, что они усиливают

эмотивный потенциал метафор и помогают наиболее точно передать уют, душевное тепло и радостное настроение, царившие в доме главных героев.

Посредством музыкальных метафор внимание фокусируется также на часах с кукушкой, бой которых сравнивается с музыкальными нотами и мелодическими фразами. Ср.:

...when a Cuckoo looked out of a trap-door in the Palace, and gave note six times, it shook him, each time... [1, С. 158].

... the Cuckoo, who, having cut his ten melodious announcements as short as possible, plunged back into the Moorish Palace again, and clapped his little door behind him... [1, С. 203].

Музыкой становится скрип повозки Джона. Ср.: *With these good-natured words, he strode away; and presently was heard, in company with Boxer, and the old horse, and the cart, making lively music down the road* [1, С. 196].

Мелодический крик Тилли, няни малыша, и голос Мей, подруги Мэри, также метафорически обладают музыкальными характеристиками. Ср.:

Tilly Slowboy, with a melodious cry of 'Ketcher, Ketcher' – which sounded like some unknown words... [1, С. 169].

...Her voice is sweet and musical, I know. I have often loved to hear it [1, С. 186].

Таким образом, звуки сверчка, чайника, часов, повозки Джона и голосов близких людей семьи Пиррингль наделяются музыкальными ассоциациями, создавая необыкновенно теплую и уютную атмосферу, в которой живут главные герои, несмотря на все трудности.

В противоположность вышеуказанным метафорам с положительным эмотивным потенциалом находят место музыкальные метафоры с отрицательной коннотацией. Они характеризуют единственного отрицательного персонажа повести – торговца игрушек Теклтона. Это злой, завистливый и алчный старик, которого интересуют только деньги. В музыкальных метафорах характеризуется его немилостивая внешность и неблагозвучный тембр голоса, звучащий как глухой барабан. Ср.:

He hadn't what is generally termed a singing face, by any means [1, С. 183].

'Ha ha! Laughed Tackleton. Hollow as a drum, that laugh though [1, С. 193].

В конце повести Теклтон раскаивается, меняя свое отношение к жизни и окружающим его людям.

Подводя итоги, отметим, что в рождественской повести Ч. Диккенса «Сверчок за очагом» музыкальные метафоры играют важную роль.

Во-первых, доминантная модель «Звуки сверчка – музыка» проходит лейтмотивом через все произведение, объединяя второстепенные метафорические модели «Кипение чайника – музыка», «Бой часов – музыка», «Скрип телеги – музыка», «Голоса людей – музыка». При этом, музыкальные метафоры (оригинальные и стертые, простые и двухслойные, осложненные эпитетами – *fireside song of comfort, cheerful*

notes, harmless music, cosy song, song of invitation and welcome, hilariuos jig и музыкальной терминологией – *note, solo, jig*) передают специфические, разные по темпу и мелодическому рисунку звуки окружающего мира, воспринимаемые главными героями. Вероятно, тем самым создается единый монолит сказочного повествования.

Во-вторых, основная метафора «Звуки сверчка – музыка» построена на архетипе и имеет особое символическое значение, передающее домашний уют, семейное счастье, любовь и верность.

Таким образом, читатель может в полной мере ощутить настроение и добрую атмосферу сказки.

В-третьих, музыкальные метафорические образы положительных героев противопоставлены немusicalному образу злого Теклтона, который пытается внести разлад в спокойную и счастливую жизнь главных героев. Метафоры, репрезентирующие Теклтона, обладают отрицательным эмоциональным потенциалом. Полагаем, что тем самым Ч. Диккенс обнажает ущербность и уродливость его души.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Dickens, Ch. Christmas Books / Ch. Dickens. – Great Britain : Wordsworth Classics, 2005. – 388 p.

REFERENCES

1. Dickens Ch. Christmas Books. Great Britain: Wordsworth Classics, 2005. 388 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.kamyшева.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.S. Kamyшева, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: olga.kamyшева.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

УДК 82.161.1-155

DOI: 10.52772/25420291_2022_1_101

Елена Григорьевна Колыханова

г. Орел

Особенности употребления этикетных формул приветствия в эпистолярном наследии И.С. Тургенева

В статье рассматриваются особенности авторских обращений, которые использует И.С. Тургенев в своих посланиях, написанных в период с 1831 по 1883 год частным лицам. На основе методов сплошной выборки фактического материала, лингвистического наблюдения и описания исследуемых языковых конструкций было установлено, что в зависимости от степени близости отношений с адресатом и тематики повествования писатель употребляет не только традиционные, но и индивидуально-авторские формулы приветствия. Интерес к данной теме объясняется тем, что в настоящее время в связи с развитием электронной системы сообщений эпистолярный жанр уходит в прошлое, утрачивается культура личной переписки, поэтому считаем целесообразным обратиться к традициям авторских посланий, для того чтобы возродить внимание к жанру эпистолярного. Результаты данного исследования могут быть использованы при анализе частной переписки русских писателей, а также при изучении вузовских курсов «Культура речи», «Практическая стилистика русского языка» и «Филологический анализ текста».

Ключевые слова: И.С.Тургенев, эпистолярный, частная переписка, этикетные формулы, обращение.

Elena Grigorievna Kolyhanova

Oryol

Features of etiquette greeting formulas' use in the epistolary heritage of I. S. Turgenev

The article examines the features of the author's appeals used by I.S. Turgenev in his messages written in the period from 1831 to 1883 to private individuals. Based on the methods of continuous sampling of factual material, linguistic observation and description of the studied language constructions, it was found that, depending on the degree of closeness of relations with the addressee and the subject of the narrative, the writer uses not only traditional but also individual author's greeting formulas. The interest in this topic is explained by the fact that at present, due to the development of the electronic message system, the epistolary genre is becoming a thing of the past, the culture of personal correspondence is being lost, therefore we consider it advisable to turn to the traditions of author's messages in order to revive attention to the genre of epistolary. The results of this study can be used in the analysis of private correspondence of Russian writers as well as in the study of university courses "Culture of speech", "Practical stylistics of the Russian language" and "Philological text analysis".

Keywords: I.S. Turgenev, epistolary, private correspondence, etiquette formulas, appeal.

В истории русской филологии особое место принадлежит изучению частной переписки русских писателей, поскольку из писем мастеров художественного слова мы узнаем о личности автора, времени, в котором он жил и создавал свои произведения, о людях, окружавших его. В письмах раскрывается духовный мир писателя, проявляется его мировоззрение. По мнению литературоведа М.П. Алексеева, занимающегося исследованием эпистолярия И.С. Тургенева, авторские послания представляют собой «не только историческое свидетельство; они существенно отличаются от любого другого бытового письменного памятника, архивной записи или даже прочих эпистолярных документов; письмо находится в непосредственной близости к художественной литературе и может порой превращаться в особый вид художественного творчества, видоизменяя свои формы в соответствии с литературным развитием, сопутствуя последнему или предупреждая его будущие жанровые и стилистические особенности» [1].

В отличие от других жанров литературы, письма всегда предполагают наличие адресата, индивидуальность которого определяет проблематику и стиль послания. Н.А. Ковалева, рассматривая особенности частного письма, подчеркивает, что это особый вид коммуникации, «который раскрывает в своей композитной структуре речевые особенности авторской интенции и иллюзии в изложении событий, мнений и побуждений, направленных адресату письма. Являясь жанровым представителем речевого произведения, письмо отражает культуру и языковой стиль своей эпохи, прагматику, семантику и стилистику адресанта коммуникации. Жанр текста письма – это социально обусловленная конвенция языкового общения, оформленная по правилам языковой нормативности и речевой систематике своего времени. Существуя как единство познавательного-аксиологических, коммуникативно-прагматических и структурно-языковых свойств, жанр отвечает запросам эпохи и эволюционирует вместе с ней» [4, С. 33].

Основной чертой авторских посланий является разная стилистическая окрашенность, совмещающая в той или иной степени признаки разговорного и публицистического стиля в зависимости от тематики повествования.

Предметом настоящей статьи являются структурно-семантические особенности языкового оформления авторского зачина в эпистолярии русского писателя И.С. Тургенева [6].

Цель нашего исследования – рассмотреть особенности этикетных формул приветствия, представленных в письмах И.С. Тургенева, выявить традиционные и индивидуально-авторские формулы зачина.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в настоящее время эпистолярный жанр уходит в прошлое, послания на бумаге заменили электронные средства передачи информации, поэтому утрачивается культура и традиции частного письма. В

связи с этим считаем целесообразным обратиться к традициям авторских посланий, для того чтобы возродить внимание к жанру частной переписки.

Эпистолярное наследие И.С. Тургенева велико и представляет собой послания, адресованные родным и друзьям, видным политикам, а также деятелям искусства и литературы России и зарубежья. В этой корреспонденции нашли отражение общественно-политические, культурно-исторические, философские и литературно-эстетические взгляды великого русского писателя.

В одних посланиях раскрываются наиболее значимые факты творческой биографии И.С. Тургенева, эта корреспонденция является своеобразным комментарием к произведениям автора. В некоторых письмах содержатся отзывы о творчестве А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого, М.Е. Салтыкова-Щедрина и других деятелей искусства и литературы России и зарубежья. В переписке находят отражение важнейшие политические события того времени: Крымская война, Франко-прусская и Русско-турецкая войны, реформы 60-х годов и иные исторические явления.

Нами исследовано 297 посланий автора, написанных в период с 1831 по 1883 год. В этих конструкциях обращение выражается именем собственным, именем и отчеством, фамилией, инициалами, а также нарицательными существительными: **сударыня, графиня, друг** и т.д. Названные языковые единицы могут иметь при себе определение: **дорогой, милый, родной, любезный и т.д.** Эти формы приветствия либо непосредственно начинают письмо, либо находятся в структуре предложения, причем последние создают впечатление, что автор как бы продолжает разговор со своим собеседником. Например: *Здравствуйте, Алексей!* (А. А. Бакунину, 30 апреля 1842 г.). *Ну-с, милейший А.А., прибыли Вы благополучно в первопрестольный град* (А.А. Фету, 25 января 1864 г.). *Мне невозможно оставить Москву, Татьяна Александровна, не сказавши Вам душевного слова* (Т.В. Бакуниной, 20 марта 1842 г.). *Нас постигло великое несчастье, Грановский* (Т.Н. Грановскому, 4 июля 1840 г.). *Милая графиня, я с неделю тому назад приехал сюда - и только теперь окончательно поселился, приискал квартиру.* (Е.Е. Ламберт, 9 мая 1863 г.).

Как справедливо отмечает Т.В. Земляник, «обращения выступают маркером внутреннего состояния автора, обусловленного характером его отношений с адресатом. От выбора писателем формы начального обращения зависит определенное восприятие содержания эпистолярного текста адресатом» [3, С. 96].

Самыми частотными являются обращения, включающие в свой состав эпитеты **любезный / любезнейший** и составляющие 156 примеров из зафиксированных этикетных формул приветствия в анализируемых письмах. Если обратиться к Толковому словарю живого великорусского языка В.И. Даля, то можно прочитать об этом определении следующее:

«Любезный, любимый, милый, возлюбленный, дорогой, к кому или к чему мы сердечно привязаны; любви достойный, заслуживающий расположение, сердечную привязанность» [2, С. 282]. Использование прилагательного **любезнейший** в превосходной степени, очевидно, подчеркивает особое уважение к тому или иному адресату.

Данный эпитет используется И.С. Тургеневым в качестве традиционной формы обращения, свойственного эпистолярной второй половине XIX века. На наш взгляд, это выражение определенной формы вежливости, синонимичной частотному нейтральному определению **уважаемый**, используется в основном в переписке с русскими писателями и критиками, коллегами, представителями литературного цеха. Эти письма адресованы П.В. Анненкову, В.Г. Белинскому, К.С. Аксакову, Ф.М. Достоевскому, М.Е. Салтыкову-Щедрину, Л.Н. Толстому и другим. Например: *Спешу ответить Вам на Ваше последнее письмо, любезный Белинский!* (В.Г. Белинскому, 21 апреля 1847 г.). В некоторых случаях определения **любезный / любезнейший** сочетаются с другими эпитетами: **Любезнейший и почтеннейший, любезный и милый, любезный и добрый** и др. **Любезнейший и почтеннейший Сергей Тимофеевич...** (С.Т. Аксакову, 3-го августа 1855г). **...любезный и милый Ф.** (Е.М. Феофтистову, 2-го апреля 1851 г.).

В этих посланиях обсуждаются новинки художественной прозы, критические заметки, посвященные произведениям И.С. Тургенева, обращается внимание на деятельность литературных журналов.

Зачин, включающий в себя прилагательные **любезная / любезнейшая**, используется автором и при приветствии женщин: *Недавно писал я к графу Толстому, любезная Софья Андреевна!* – так начинается письмо И.С. Тургенев к С.А. Миллер, жене писателя и поэта А.К. Толстого (С.А. Миллер, 12 октября 1853 г.). **Любезнейшая графиня!** – обращается писатель к своей подруге, «родственной душе», Е.Е. Ламберт (Е. Е. Ламберт, 3 ноября 1857 г.).

Встретившиеся нам примеры с лексемами **милый/милейший**, присутствующие при обращении в письмах И.С. Тургенева, используются в нескольких значениях:

1) выступают как синонимичное средство к эпитету **любезный**. Например: *Спасибо Вам, милый П.В., за Ваше письмо из Москвы о «Постоялом дворе»* (П.В. Анненкову, 10 января 1853 г.). *Вчера получил я Ваше письмо, милейший Александр Васильевич, - а сегодня отвечаю!* (А.В. Дружинину, 11 ноября 1856 г.);

2) являясь эпитетом к имени собственному, подчеркивают более близкие доверительные отношения к адресату. Например: *Винюват я перед тобой, милый Герцен, давно к тебе не писал, хотя часто вспоминал о тебе* (А.И. Герцену, 31 июля 1849 г.). *Милый Некрасов, получил я вчера твое письмо в ответ на мое первое* (Н.А. Некрасову, 28 октября 1852 г.). В качестве синонима к определению **милый** выступают прилагательные **дорогой и**

добрейший. Например: *Милый и дорогой Лев Николаевич!* (Л.Н. Толстому, 15 июня 1883 г.). *Добрейший Павел Васильевич! Вчера я вернулся в свое здешнее гнездышко и нашел Ваше письмо со вложенным презентом на Новый год* (П.В. Анненкову, 1 января 1869 г.);

3) подчеркивают степень близости при обращении к родственникам: Например: *Милый дядя!* (Н. Н. Тургеневу, 2 апреля 1824 г.). *Милый брат, письмо твое из Карлсбада застало меня у Маслова в Москве* (Н. С. Тургеневу, 28 июля 1868 г.).

На определенную степень душевности отношений указывает местоимение **мой** в сочетании с существительными, которые указывают на близость между адресатом и адресантом. Данное местоимение также употребляется с лексемами, утратившими свое первоначальное значение кровного родства и служащими для указания на дружеские, доверительные отношения. Например: *Вы не можете себе представить, друзья мои, как я вам благодарен за сообщение подробностей о смерти Гоголя* (Е.М. Феофтистову и В.П. Боткину, 26 февраля 1852 г.). *Ну, душа моя, Михаил Николаевич, порадовал ты меня своим письмом* (М.Н. Лонгинову, 19 ноября 1856 г.). *Дети мои вообще! Сын мой Алексей в особенности!* *Объявляю вам, что я выдержал экзамен из философии блестящим образом* (А.А. Бакунину, 13 апреля 1842 г.).

Этикетная формула **Милостивый государь**, достаточно распространенная в эпистолярной XIX века, представляет собой форму официального или учтивого обращения. Вместе с тем, слово «государь», написанное в текстах писем со строчной буквы, в России употреблялось без официоза и обозначало им человека «почтенного» происхождения и использовалось как вежливое обращение в неофициальной и полуофициальной обстановке. В послании к Ж. Валессу, французскому литератору, И.С. Тургенев пишет: **Милостивый государь и дорогой коллега!** *Спешу ответить на Ваше письмо, которое только что получил* (Ж. Валлесу, 14 декабря 1877 г.). Так писатель обращается к историку, этнографу и публицисту М.П. Драгоманову: **Милостивый государь**, *я давно собирался написать Вам, чтоб поблагодарить Вас за доставление мне Ваших изданий* (М.П. Драгоманову, 19 декабря 1877 г.). При приветствии писательницы Л.Я. Стечкиной автор использует форму: **Милостивая государыня Любовь Яковлевна!** *Я прочел Вашу повесть и вот что имею сказать Вам* (Л.Я. Стечкиной, 7 мая 1878 г.). Во всех письмах после этикетного обращения писатель в первом предложении использует форму местоимения **Вы**, подчеркивая тем самым свое почтение и уважение к адресату.

Следует отметить, что нередко при обращении к одному и тому же человеку автор употребляет разные этикетные формулы, это можно наблюдать в письмах, предназначенных П.В. Анненкову, В.Г. Белинскому, Н.А. Некрасову, И.И. Панаеву и др.

Остановимся на корреспонденции, адресованной Полине Виардо, женщине, занимающей особое место в жизни великого мастера слова. В своих посланиях И.С. Тургенев нередко обращается к своему близкому человеку на русском и французском языке. Используя родную речь, автор чаще всего употребляет обращение *сударыня*. Это существительное представлено в словарях как «устарелая форма вежливого обращения к женщине, обычно из привилегированных слоев общества» [5, С. 1149]. Например: *Мы все, признаюсь Вам, сударыня, уже немного тревожились, не получая от Вас известий* (Полине Виардо, 25 декабря 1847 г.).

На более задушевные интимные отношения может указывать следующее приветствие: *Здравствуйте, дорогой, добрый, благородный, чудесный друг, здравствуйте, о Вы, которая все то, что есть лучшего в мире!* (Полине Виардо, 9 сентября 1850 г.). *Моя дорогая и добрая госпожа Виардо, tbeuerste, liebste, beste Frau* (самая дорогая, самая любимая, лучшая из женщин (нем.)). (Полине Виардо, 26 октября 1850 г.).

В некоторых этикетных формулах зачина в посланиях И.С. Тургенева можно отметить проявление иронично-шуточной интенции, которая

настраивает на определенную тональность последующего изложения. Например, приветствуя своего близкого приятеля Е.М. Феоктистова, критика и мемуариста, автор пишет: *Козлоному сатиру, одетому студентом и прикидывающемуся добродетельным человеком, -- Евгению Феоктистову мой усердный поклон* (Е.М. Феоктистову, 4 марта 1851г.). К другому своему другу, писателю и критику А.В. Дружинину, обращается следующими словами: *Отвечаю на Ваше письмо, о милейший из консерваторов!* (А.В. Дружинину, 17 декабря 1856 г.).

Итак, рассмотрев особенности этикетных формул приветствия, представленных в письмах И.С. Тургенева в разные периоды его жизни, можно сделать вывод, что зачин авторских посланий соответствует нормам эпистолярных обращений, свойственных литературному языку второй половины XIX века. Писатель использует разные виды начальных обращений, как традиционные, так и индивидуально-авторские, которые отличаются стилистической окрашенностью, что объясняется личностью адресата, степенью его близости к великому писателю и тематикой повествования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеев, М.П. Письма И.С. Тургенева. – URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/biografiya/alekseev-pisma/index.htm> (дата обращения: 13.01.2022). – Текст : электронный.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 2 / В.И. Даль. – Москва : Русский язык, 1979. – 779 с. – Текст : непосредственный.
3. Земляник, Т.В. Языковые средства создания образа адресата в эпистолярных текстах Б. Пастернака / Т.В. Земляник. – Текст : непосредственный // Журнал Белорусского государственного университета. Филология. – 2018. – № 2. – С. 94-102.
4. Ковалева, Н.А. Русское частное письмо XIX в.. Коммуникация. Жанр. Речевая структура : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Н.А. Ковалева. – Москва, 2002. – 48 с. – Текст : непосредственный.
5. Словарь современного русского литературного языка. В 17 т. Т. 14 / под ред. В.И. Чернышёва. – Москва ; Ленинград : Изд-во АН СССР, 1963. – 1391 с. – Текст : непосредственный.
6. Тургенев, И.С. Сочинения. В 12 т. Т. 12. Письма 1831-1883 / И.С. Тургенев. – Москва : Художественная литература, 1986. – 695 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Alekseev M.P. Pis'ma I. S. Turgeneva [Letters of I. S. Turgenev]. URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/biografiya/alekseev-pisma/index.htm> (Accessed 13.01.2022).
2. Dal' V.I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogoazyka. V 4 t. T. 2 [Explanatory dictionary of the living Great Russian language. In 4 vols. Vol. 2]. Moscow: Russkijazyk, 1979. 779 p.
3. Zemljaniak T.V. Jazykovye sredstva sozdaniya obraza adresata v jepistoljarnyh tekstah B. Pasternaka [Linguistic means of creating the image of the addressee in the epistolary texts of B. Pasternak]. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologija [Journal of the Belarusian State University. Philology], 2018, no. 2, pp. 94-102.
4. Kovaleva N.A. Russkoe chastnoe pis'mo XIX v.. Kommunikacija. Zhanr. Rechevaja struktura. Avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk [Russian private writing of the 19th century. Communication. Genre. Speech structure. Dr. Sci. (Pedagogy) thesis]. Moscow, 2002. 48 p.
5. In Chernyshjova V.I. (ed.) Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogoazyka. V 17 t. T. 14 [Dictionary of modern Russian literary language. In 17 vols. Vol. 14]. Moscow; Leningrad: Izd-vo AN SSSR, 1963. 1391 p.
6. Turgenev I.S. Sochinenija. V 12 t. T. 12. Pis'ma 1831-1883 [Works. In 12 vols. Vol. 12. Letters 1831-1883]. Moscow: Hudozhestvennaja literatura, 1986. 695 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» 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, Department of Theory and Methodology of Primary General Education, Oryol State University named after I.S. Turgenev, Oryol, Russia, e-mail: elena.kolyhanova@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-8405-1937.

Надежда Юрьевна Ланцевская
г. Шадринск

Семиотический анализ как методологический прием изучения литературы

В статье рассматривается семиотический анализ как методологический прием изучения литературы. Обзорно анализируется метапредметность семиотики, описываются ее основные структурные составляющие: знак, объект, семиозис, семиосфера. Кратко изложен процесс зарождения семиотики как науки. Раскрыта специфика семиотического анализа художественного произведения как многослойного образования, которое содержит множество скрытых смысловых кодов. Художественный текст представлен в качестве семиосферы, интерпретация которой являет собой процесс декодирования знаков с целью более глубокого постижения смыслов произведения. На примерах из художественных произведений рассмотрен процесс семиозиса знаков, объективированных в деталях образа героя, пейзажа и графических особенностях текста. Семиотический анализ произведения представлен как один из эффективных и интересных способов знакомства с художественным текстом. Определена зависимость глубины семиозиса текста от личностных особенностей субъекта, производящего интерпретацию.

Ключевые слова: семиотика, семиотический анализ, знак, художественный текст, код, интерпретация.

Nadezhda Yurievna Lantsevskaya
Shadrinsk

Semiotic analysis' as a methodological technique for studying literature

The article considers semiotic analysis as a methodological technique for studying literature. The author reviews meta-subject of semiotics, its main structural components are described: sign, object, semiosis, semiosphere. The process of the origin of semiotics as a science is briefly considered. The author reveals the specifics of the semiotic analysis of a work of art as a multi-layered education which contains many hidden semantic codes. The artistic text is presented as a semiosphere, the interpretation of which is a process of decoding signs in order to comprehend the meanings of the work better. Using examples from works of art, the process of semiosis of signs objectified in the details of the hero's image, landscape and graphic features of the text is considered. Semiotic analysis of the work is presented as one of the effective and interesting ways to get acquainted with the literary text. The dependence of the depth of the semiosis of the text on the personal characteristics of the subject making the interpretation is determined.

Keywords: semiotics, semiotic analysis, sign, artistic text, code, interpretation.

В настоящее время преподавание литературы в школе и в вузе сталкивается с большими трудностями. Педагоги, принимая во внимание новое цифровое сознание учащихся, стараются применить различные подходы погружения в художественное произведение: проблемный анализ, анализ «вслед за автором», биографический анализ, анализ художественных образов, стилистический анализ и пр. Но по-прежнему остается актуальным вопрос о поиске новых методологических основ изучения литературы, новых интересных приемов и технологий. Художественный текст любого жанра может быть рассмотрен как сложноустроенное целое, насыщенное множеством смыслов. Чтобы выявить эти смыслы, к тексту может быть применен семиотический анализ.

Семиотика – это наука о знаках и знаковых системах, которые выступают как средства коммуникации: хранения, передачи и переработки информации в культуре, природе и самом человеке. Семиотику можно воспринимать и как отдельную дисциплину, и как метанауку, потому что она носит междисциплинарный характер и как методология является частью любой другой науки – гуманитарного цикла или естественнонаучного. Как к теоретико-методологическому основанию своих научно-практических изысканий к семиотике обращались философы, логики, математики (Ч. Пирс, Чарльз У. Моррис), психологи (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский), литературоведы (М.М. Бахтин, Р. Барт, Ю.М. Лотман),

антропологи и этнологи (Б. Малиновский, К. Леви-Стросс), фольклористы (В.Я. Пропп, Е.М. Мелетинский), лингвисты (Ф. де Соссюр, Р. Якобсон, Б.А. Успенский), историки религии, культуры и искусств (П. Флоренский, А.Ф. Лосев, М. Фуко), режиссеры театра и кино (В. Мейерхольд, С.М. Эйзенштейн), романисты и эссеисты (Х.Л. Борхес, У. Эко) и многие другие.

Основателем семиотики считают Чарльза Пирса (1839-1914), американского философа, который, соединив фрагментарные научные представления о знаковой природе человеческой реальности, существовавшие прежде, разработал целостную концепцию семиотики с обоснованием основных понятий (знак, объект, интерпретанта) и представлением системы знаков (знаки-индексы, иконические знаки, символы). Как математик Ч. Пирс не ставил перед собой задачу создания именно семиотики как метода изучения реальности, но его заявления актуальны в наше время. Вслед за Н.А. Лукьяновой отметим, что «сегодня открытия Пирса в логике и семиотике видятся в новом свете, как шаг к пониманию процессуальной природы знака при определении способа «жизни» знака в коммуникациях» [1, С. 235].

Все, что объективирует человек, становится знаком и несет определенную информацию. Знак «есть материальный, чувственно-воспринимаемый предмет (явление, действие), выступающий в процессе познания и общения в качестве представителя

(заместителя) другого предмета (предметов) и используемый для получения, хранения, преобразования и передачи информации о нем» (Л. Резников) [3, С. 9]. Знаком может быть графическое изображение, материальный предмет, звучащее слово, жест, поза, мимика, цвет одежды, взгляд (его интенсивность и направленность), дистанция, запах и пр. Знак несет информацию об объекте, который он замещает или выражает. В процессе диалога (в широком смысле диалога как взаимодействия субъекта и субъекта, субъекта и объекта) происходит процесс считывания информации со знака или его системы. Это процесс расшифровки знака, согласно теории Ч. Пирса, носит название семиозиса – процесс интерпретации знака (или порождения значения). Семиозис происходит в сознании и подсознании человека каждое мгновение, когда происходит коммуникация. И этот процесс бесконечен.

Знаки, объединяясь в системы превращают окружающую реальность в культурный текст, который мы читаем. Речь не только о тексте как графическом объекте, речь о любой системной информации, которая поступает в наш мозг и подвергается анализу.

Художественный текст как система знаков был главным объектом семиотического анализа в трудах таких ученых, как Ю.М. Лотман, В.В. Иванов, Ю.И. Левин, В.Н. Топоров, Б.А. Успенский и др., «при этом художественный текст признается наивысшей ступенью в иерархии текстов культуры. Это многослойное и семантически неоднородное образование, вступающее в сложные отношения с внешним контекстом» [2, С. 24]. Чтобы произвести семиотический анализ художественного текста, необходимо обнаружить и интерпретировать скрытые коды, опираясь на свой личный опыт и на тот «риторический и идеологический универсум, ту коммуникативную ситуацию, в которой было создано произведение» [2, С.24]. Иными словами, семиотический анализ вскрывает в тексте коды разных уровней, которые участвуют в построении смысла образа, ситуации, проблемы. По сути – это выявление интертекста (текста в тексте) художественного произведения или его графических или языковых особенностей и понимание их роли в художественном целом.

Рассмотрим, как работает семиотический анализ на примере анализа некоторых художественных образов. Например, описывая Евгения Онегина, автор обращает наше внимание на деталь: Надев широкий боливар, Онегин едет на бульвар. Боливар – это черный цилиндр с широкими полями, модный головной убор пушкинского времени. Но мы идем дальше и смотрим на название головного убора как на знак. Выясняем, что в 1821-1823 годах, когда А.С. Пушкин начинал свою работу над романом в стихах, особой популярностью стали пользоваться цилиндры, названные именем генерала Симона Боливера, национального героя Южной Америки, борца за независимость американских колоний от Испании. Более того, в 1825

году Симон Боливар стал главой республики Боливия, которая и была названа в его честь. Широкополая шляпа стала атрибутом сторонников освободителя. Из всего следует, что Евгений Онегин имел схожие политические симпатии, то есть через деталь, которая выступает как знак, автор не просто указывает нам на то, что герой, как истинный денди, следит за модой, но и раскрывает нам одну из важных черт личности героя романа.

Или еще пример – образ белых холмов в рассказе Э. Хемингуэя «Белые слоны». Если воспринимать белые холмы как часть пейзажа, на фоне которого разворачивается действие, то они не будут являться знаком, но если задаться вопросом, почему этот образ вынесен в заглавие рассказа под метафорой белых слонов, то открывается совсем иной пласт понимания текста. Белые холмы ассоциируются у героини с белыми слонами, белые слоны – это английская идиома со значением имущества, которое тяготит хозяина. Если перебрасывать на русскую почву, то мы бы сказали «чемодан без ручки», то есть что-то, от чего жаль избавиться, но жить с этим очень неудобно. Образ белых слонов приходит к героине в контексте ее разговора с любимым человеком о предстоящем аборте. Автор не дает конкретной информации ни из уст героя, ни из личных комментариев, что именно об этой «операции» идет речь в диалоге героев, но сам характер разговора, лексика, которую они используют, интонация, звучащая сквозь строки, многозначительные паузы и умолчания – все это в совокупности с образом белых слонов становится вполне конкретным текстом, который читатель понимает однозначно.

Третьим примером для анализа семиотики текста возьмем графическую особенность, представленную в стихотворении Р. Кипплинга «Пыль» – дефис между всеми словами в полустушиях в каждой строфе: Пыль-пыль-пыль-пыль – от шагающих сапог! / Все-все-все-все – от нее сойдут с ума. Изучая русский язык и систему знаков препинания, мы знаем, что дефис в основном выполняет соединительную функцию, но погружаясь в текст стихотворения Кипплинга, понимаем, что здесь дефис не просто соединяет слова, он как будто бы сужает сознание лирического героя до ключевого состояния – полузабытья от усталости, однообразия процесса, осознания бессмысленности происходящего. Здесь дефис – знак, передающий главную мысль текста, определяющий «оценочную стратегию» [3, С. 141] автора. Текст написан от лица солдата, шагающего по дорогам войны, но ужас войны здесь не в том, что кругом смерть и грязь, а совсем в другом – в том, что она делает из людей зомби, которые не могут ни думать, ни дышать полной грудью, ни управлять своим телом, которые ничего не желают, бесчувственно выполняя функцию. Они и есть функция, обезличенная, а значит, мертвая.

Организуя семиотический анализ художественного текста, мы не можем рассчитывать на то, что будут расшифрованы все исходные коды или

же они будут интерпретированы в единственно верном смысле. Семиотика текста – многоуровневая, она открывается каждому читателю настолько, насколько он подготовлен личным жизненным опытом, тезаурусом, насколько он одарен интуитивным видением. Но семиотика, на наш взгляд, – это тот инструмент, который позволяет максимально глубоко идти в авторские смыслы и максимально объемно интерпретировать произведение, добавочно обогащая новыми знаниями читателя.

Опираясь на семиотическую концепцию известного филолога, педагога по призванию, профессора Тартуского государственного университета Ю.М. Лотмана отметим, что любая культура как семиосфера говорит с нами на разнообразных семиотических языках. Любой художественный текст также говорит с читателем на многих языках и многими голосами. Услышать это многоголосье помогает семиотика как методологический прием изучения литературы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лукьянова, Н.А. Коммуникативные миры Ч.С. Пирса / Н.А. Лукьянова. – Текст : электронный // Общество. Коммуникация. Образование. – 2012. – № 143. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-miry-ch-s-pirsa> (дата обращения: 14.02.2022).
2. Макурова, С.Р. Художественный текст и семиотический анализ / С.Р. Макурова. – Текст : непосредственный // Вестник Тюменского государственного университета. Сер. Филология. – 2014. – № 1. – С. 22-29.
3. Савинков, С.В. Семиотика как инструмент анализа литературного текста: опыт практического приложения / С.В. Савинков. – Текст : электронный // Культура и текст. – 2017. – № 1 (28). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semiotika-kak-instrument-analiza-literaturnogo-teksta-opyt-prakticheskogo-prilozheniya> (дата обращения: 14.02.2022).

REFERENCES

1. Luk'janova N.A. Kommunikativnye miry Ch.S. Pirsra [Communicative worlds Ch.S. Pierce]. *Obshchestvo. Kommunikacija. Obrazovanie* [Society. Communication. Education], 2012, no. 143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-miry-ch-s-pirsa> (Accessed 14.02.2022).
2. Makerova S.R. Hudozhestvennyj tekst i semioticheskij analiz [Fiction text and semiotic analysis]. *Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Filologija* [Vestnik TSU. Philology], 2014, no. 1, pp. 22-29.
3. Savinkov S.V. Semiotika kak instrument analiza literaturnogo teksta: opyt prakticheskogo prilozhenija [Semiotics as a tool for the analysis of a literary text: an experience of practical application]. *Kul'tura i tekst* [Culture and text], 2017, no. 1 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semiotika-kak-instrument-analiza-literaturnogo-teksta-opyt-prakticheskogo-prilozheniya> (Accessed 14.02.2022).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.Ю. Ланцевская, кандидат культурологии, доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: detkobanu@yandex.ru, ORCID 0000-0002-0440-8471.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.Y. Lantsevskaya, Ph. D. in Cultural Studies, Associate Professor, Department of Philology and Socio-Humanitarian Disciplines, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: detkobanu@yandex.ru, ORCID 0000-0002-0440-8471.

УДК 811.111

DOI: 10.52772/25420291_2022_1_107

**Виктория Игоревна Шалабодова,
Ольга Сергеевна Камышева**
г. Шадринск

Прецедентные имена со сферой-источником «кино» в креолизованных текстах англоязычной рекламы

В статье рассматриваются вопросы, посвященные использованию прецедентных имен со сферой-источником «кино» в креолизованных рекламных текстах для англоязычной целевой аудитории. В качестве методики исследования используются теория прецедентности и следующие методы: контекстуальный анализ, интерпретационный анализ, анализ коннотативного употребления прецедентных имен и лингвокультурологический анализ. Даны определения понятиям «прецедентный феномен», «прецедентное имя» и «креолизованный текст». Охарактеризованы категории прецедентных имен, а также выделены группы креолизованных текстов. Рассмотрены примеры использования прецедентных имен со сферой-источником «кино» в креолизованных текстах англоязычной рекламы. Выявлено влияние вербального и невербального элементов рекламы на восприятие рекламируемых товаров потребителем, а также на спрос на товары в связи с использованием прецедентных имен вымышленных персонажей: Человек-Паук, Гарри Поттер, Дарт Вейдер, Фредди Крюгер.

Ключевые слова: прецедентное имя, креолизованный текст, англоязычная реклама, рекламная кампания, сфера-источник «кино».

Viktoriya Igorevna Shalabodova,
Olga Sergeevna Kamysheva
Shadrinsk

Precedent names with the sphere-source “cinema” in creolized texts of English advertising

The article deals with issues of current interest in the field of linguistics – the use of precedent names with the source sphere of cinema in creolized advertising texts with an English-speaking target audience. As a research methodology, the theory of precedence and the following methods are used: contextual analysis, interpretive analysis, analysis of the connotative use of precedent names and linguocultural analysis. The definitions of the concepts “precedent phenomenon”, “precedent name” and “creolized text” have been given. The categories of precedent names are characterized. The groups of creolized texts are distinguished. The examples of the use of precedent names with the source sphere “cinema” in creolized English-language advertising texts have been considered. The influence of verbal and non-verbal elements of advertising on the perception of the advertised goods by the consumer, as well as the demand for goods in connection with the use of precedent names of fictional characters: Spider-Man, Harry Potter, Darth Vader, Freddy Krueger were revealed.

Keywords: precedent name, creolized text, English-language advertising, advertising campaign, “cinema” source sphere.

Целью данного исследования является анализ прецедентных имен со сферой-источником «кино» в креолизованных текстах англоязычной рекламы. Для достижения данной цели были выделены следующие задачи: раскрыть понятия «прецедентный феномен», «прецедентное имя» и «креолизованный текст», рассмотреть категории прецедентных имен, выделить группы креолизованных текстов, рассмотреть примеры использования прецедентных имен со сферой-источником «кино» в креолизованных текстах англоязычной рекламы.

Материалом для данного исследования послужили случаи употребления прецедентных имен, объединенные сферой-источником «кино» (или «сiнeмa») в креолизованных текстах англоязычной рекламы, которая включает плакаты, постеры и слоганы к ним.

В качестве методики исследования используется теория прецедентности и следующие методы: контекстуальный анализ, интерпретационный анализ, анализ коннотативного употребления прецедентных имен и лингвокультурологический анализ.

Современная массовая коммуникация играет важную роль в жизни общества и несет определенные мировоззренческие установки, влияющие на восприятие информации индивидом. Сейчас невозможно представить массовую коммуникацию без использования прецедентных феноменов, которые уже давно находятся под пристальным вниманием в поле современной лингвистики (В.В. Красных, Е.А. Нахимова, Д.Б. Гудков, Н.И. Клушина, Н.С. Бирюкова и другие) [3, 4, 5, 6].

С.Н. Ахмедова предлагает рассматривать прецедентные феномены как группу вербальных или вербализуемых феноменов, известных любому из среднестатистических представителей определенного лингвокультурного сообщества и входящих в когнитивную базу данного сообщества. Она подчеркивает, что прецедентные феномены отражают национальную культуру и традиции, а также восприятие истории, культуры и искусства [2]. Использование прецедентных феноменов зачастую наблюдается в тех областях, которые несут в себе

наибольшее количество информации: СМИ, литература, реклама, кино и т.д.

Типы прецедентных феноменов могут варьироваться в зависимости от формата передаваемой информации, но наиболее ёмким и широко употребляемым остается прецедентное имя. В.В. Красных под термином «прецедентное имя» понимает индивидуальное имя, связанное с широко известным текстом (относящимся, как правило, к прецедентным) или прецедентной ситуацией. В.В. Красных определяет прецедентное имя как сложный знак, при употреблении которого в коммуникативной ситуации осуществляется апеллирование не к денотату, но к целому набору дифференциальных признаков употребляемого прецедентного имени [5].

В исследовании Е.А. Нахимовой рассматриваются следующие критерии выявления прецедентных имен:

- связанность соответствующих имен с классическими произведениями;
- общеизвестность соответствующих феноменов или хотя бы их известность большинству членов лингвистического сообщества;
- регулярная воспроизводимость, повторяемость соответствующих имен в текстах;
- регулярная воспроизводимость того или иного имени в функции культурного знака [6].

Рассмотрев все вышеуказанные критерии, можно предположить, что в массовой коммуникации может быть использовано только прецедентное имя, которое имеет общенациональный или межнациональный характер.

Прецедентные имена часто встречаются в креолизованных текстах. Понятие «креолизованный текст» впервые было предложено отечественными лингвистами, Ю.А. Сорокиным и Е.Ф.Тарасовым и определялось как текст, состоящий из двух разнородных частей: вербальной языковой (речевой) и невербальной (принадлежащей к иным знаковым системам, чем естественный язык) [7]. Впоследствии, Е.Е. Анисимова дала более детальное определение данному понятию: «применительно к письменной коммуникации к креолизованным текстам относятся

тексты, доминанту поля паралингвистических средств которых образуют иконические (изобразительные) средства» [1].

Учитывая связь вербальной части текста с изображением, выделяют тексты с частичной креолизацией и тексты с полной креолизацией, то есть с разной степенью комбинации средств семиотических систем в совокупности, отвечающей условиям текстуальности. Компоненты *текстов с частичной креолизацией* представляют собой такую структуру, в которой вербальная часть текста сравнительно автономна, а визуальные элементы текста оказываются факультативными. Такую группу креолизованных текстов часто можно встретить в газетном, научно-популярном и художественном типах текста. В *текстах с полной креолизацией* между вербальным и иконическим компонентами образуется структура, в которой вербальный текст полностью зависит от визуального компонента. Такая структура часто находит свое отражение в рекламе.

Таким образом, сочетая в себе вербальные и иконические характеристики, креолизованный текст представляет собой эффективный инструмент визуальной рекламы.

В англоязычном креолизованном тексте рекламы довольно часто можно встретить прецедентные имена со сферой-источником «кино». Вероятно, это обусловлено тем, что кинематограф является одним из самых популярных видов досуга в жизни англоязычного общества. Кино влияет на формирование картины мира англоязычного зрителя, его восприятие мира, действительности и конкретных моделей поведения.

В результате исследования было обнаружено, что сфера-источник «кино» представлена прецедентными именами следующих вымышленных персонажей: Человек-Паук, Гарри Поттер, Дарт Вейдер, Фредди Крюгер. Рассмотрим подобные примеры подробно.

Spider-man (Человек-Паук) – прецедентное имя, связанное с вымышленным персонажем, который всегда приходит на помощь к нуждающимся. Данный герой находит особый отклик у детей, ассоциируется как с человеком, так и с насекомым и обладает следующими характеристиками: ловкий, неуязвимый, одет в костюм красного и синего цвета, умеет взбираться по вертикальным поверхностям, висеть вниз головой и обращаться с паутиной, одерживает победу над отрицательными персонажами.

Производитель бытовой техники LG проводил рекламную кампанию новой линейки Smartphone и выпустил постер с изображением девушки, которая достает руку из кармана. На руке девушки видна паутина, а постер сопровождается слоганом «Spiderman. Now on your PocketTalkies» (Рис. 1).



Рис. 1. Рекламный постер

Происходит связь прецедентного имени «Человек-Паук» в вербальном тексте с изображением одного из основных атрибутов данного персонажа – паутины. Полагаем, что таким образом производитель заявил о новом продукте как об увлекательном гаджете, от которого потребитель не сможет оторваться.

Продовольственная компания Heinz проводила рекламу продукта Heinz Pasta (Spiderman

Edition), консервированного продукта преимущественно для детского питания. На рекламном постере можно увидеть полку холодильника, на которой стоит несколько жестяных и стеклянных банок. Однако, жестяная банка с надписью «Heinz. Spiderman» и изображением персонажа «Человек-Паук» свисает с верхней полки в перевернутом положении (Рис. 2).



Рис. 2. Рекламный постер

Представляется, что производитель тем самым апеллирует к таким качествам персонажа, как способность взбираться по вертикальным поверхностям и висеть вниз головой и, следовательно, употребив данный продукт, можно получить силу и качества, присущие персонажу «Человек-Паук».

Anti Mosquito, производитель инсектицидов, также использовал прецедентное имя «Человек-Паук» в своем рекламном постере. На нем изображена надгробная плита, на которой видна надпись «Spiderman 2004-2004» (Рис. 3).

Вероятно, данная надпись сообщает о непродолжительной жизни персонажа и, тем самым производитель заявляет о качественной и стремительной борьбе с насекомыми.

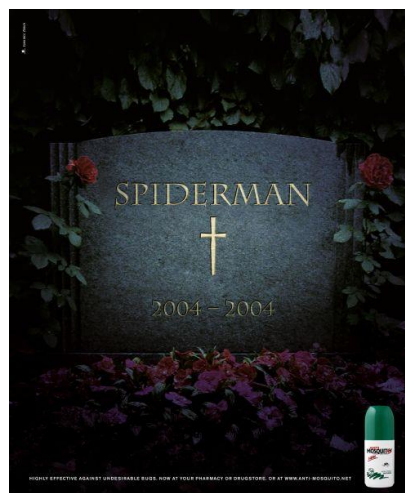


Рис. 3. Рекламный постер

Harry Potter (Гарри Поттер) – прецедентное имя, которое ассоциируется с известным вымышленным персонажем. Он обладает магическими способностями, учится в школе, обладает навыками обращения с метлой как с транспортным средством, носит мантию, очки и имеет характерный шрам на лбу. Его отличают такие черты характера, как доброта, дружелюбие, справедливость, честность. Имя Гарри Поттера часто выступает в связке с какими-либо объектами благодаря названиям серии фильмов о нем («Гарри Поттер и философский камень», «Гарри Поттер и кубок огня», «Гарри Поттер и тайная комната» и т.д.).

Книжный магазин LT Libreria Tecnica в своей рекламной кампании указывал на широкий ассортимент продукции в магазине. В одном из рекламных постеров представлен слоган: «Harry Potter and the Order of the Phoenix» and «Quantitative Chemistry and Analytics» in case you want to check Harry's potions» (Рис. 4).

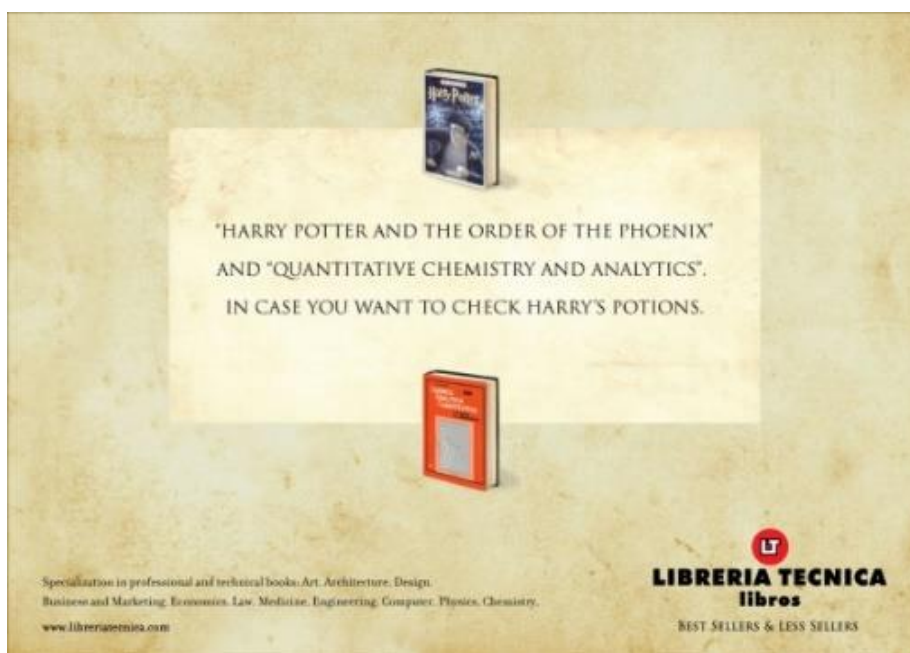


Рис. 4. Рекламный постер

Полагаем, что данный слоган акцентирует внимание потребителя на популярности литературы о Гарри Поттере, а также обращается к одним из наиболее узнаваемых характеристик обладателя данного прецедентного имени – его магическим способностям. Возможно, посредством данного креолизованного текста рекламодатель провоцирует потребителя к покупке книг, что позволит ему получить магическую силу Гарри Поттера.

Универмаг ODEL Department Store в одном из своих рекламных постеров также апеллировал к магическим способностям прецедентного имени «Гарри Поттер». Так, на постере изображена книга с надписью «Harry Potter», чашка с напитком, напоминающим чай или кофе, ложка, которая размешивает напиток без чьей-либо помощи, а также слоган «Harry Potter Magic Cup» (Рис. 5).



Рис. 5. Рекламный постер

Предполагаем, что посредством данного креолизованного текста рекламодатель заверяет потенциального покупателя о возможности овладения магическими способностями Гарри Поттера при покупке товаров магазина, что позволит выполнить любых действий в быту, не прикладывая при этом больших усилий.

постере изображены три игрушки, относящиеся к данной серии фильмов, а также другая игрушка, олицетворяющая прецедентное имя «Дарт Вейдер». Помимо прочего, на постере виден слоган «Harry Potter and the Clone Wars», который, по нашему мнению, предлагает потенциальному покупателю создавать новые игровые сюжеты и использовать различные характеристики персонажей, делая игровой процесс более увлекательным (Рис. 6).

Производитель развивающих игрушек Lego в своем рекламном постере представил игрушек, олицетворяющих персонажей из фильмов об обладателе прецедентного имени «Гарри Поттер». На



Рис. 6. Рекламный постер

Darth Vader (*Дарт Вейдер*) – прецедентное имя, имеющее прямую ассоциацию с отрицательным персонажем, облаченным в одежду черного цвета, а также шлем, скрывающий лицо. Данный персонаж имеет специфические характеристики, такие как искаженный голос и лазерный меч в качестве атрибута. Помимо прочего, действия фильмов, непосредственным героем которых является обладатель данного прецедентного имени, происходят в космосе, поэтому космические корабли, не-

весомость и другие характеристики из этого дискурса также могут иметь отношение к данному персонажу.

Компания Tom Tom Navigation Voices, разрабатывающая навигаторы для транспортных средств, представила серию рекламных постеров с использованием прецедентного имени «Дарт Вейдер». На одном из постеров изображен сам персонаж и рекламируемое средство навигации, а также слоган «Darth Vader's GPS. At the next intersection, always turn to the dark side» (Рис. 7).



Рис. 7. Рекламный постер

Считаем, что узнаваемая фраза Дарта Вейдера играет роль средства навигации и притягивает внимание потенциального покупателя.

Другим рекламодателем, использующим прецедентное имя «Дарт Вейдер», стало издание *El País*, где было размещено интервью с Хейденом

Кристенсеном, актером, играющим роль Дарта Вейдера. На постере, рекламирующем выход данного интервью, изображен ребенок в маске, основным атрибутом данного персонажа. Также, на постере представлен слоган «Know Dart Vader's hard adolescence» (Рис. 8).



Рис. 8. Рекламный постер

Полагаем, что в совокупности с изображением загадочной атрибутики персонажа данный слоган призван привлечь внимание зрителя к становлению характера актера.

Freddy Krueger (Фредди Крюгер) – прецедентное имя, связанное с персонажем из фильмов ужасов, пугающих преимущественно детей. Фредди Крюгер носит одежду в красную и черную полоски, шляпу-котелок и перчатки с длинными ост-

рыми лезвиями. Персонаж обладает исключительно отрицательным характером и ассоциируется с темным временем суток.

Горячая линия, предлагающая короткие истории в жанре «ужасы», рекламировала свои услуги с помощью постера, на котором изображен обладатель прецедентного имени «Фредди Крюгер», а также надпись «Talk to Freddy! 1-900-909 - Fred» (Рис. 9).



Рис. 9. Рекламный постер

Так, поклонникам предлагалось получить услуги данной горячей линии, пообщавшись с вообразаемым Фредди Крюгером.

Funko, производитель сухих завтраков, выпустил линейку своей продукции, на упаковке которой изображен мультипликационный персонаж,

олицетворяющий Фредди Крюгера. Изображение показывает данного персонажа, тянущегося рукой в атрибуте «перчатка с лезвиями» к тарелке с продукцией производителя. Также, на упаковке есть надпись «Freddy Krueger. Tasty treat fun to eat» (Рис. 10).



Рис. 10. Упаковка сухих завтраков

Используя креолизованный текст, производитель, вероятно, показывает, что данная продукция приносит положительные эмоции и нравится даже отрицательным персонажам.

Итак, прецедентные имена со сферой-источником «кино» в креолизованных текстах англоязычной рекламы включают как положительных (Человек-Паук, Гарри Поттер), так и отрицательных (Дарт Вейдер, Фредди Крюгер) персонажей кинокартин американского и британского производства. Поскольку эти персонажи широко известны не только в англоязычной среде, но и за ее пределами (носят общенациональный и межнациональный характер), даже те, кто обладает исключительно отрицательными характеристиками, находят отклик у зрителей и потенциальных покупателей товаров, рекламируемых с использованием данных прецедентных имен.

Проанализировав примеры использования прецедентных имен со сферой-источником «кино» в креолизованных текстах англоязычной рекламы, предполагаем, что основной причиной использования прецедентных имен в визуальной рекламе является трансляция характеристик этих имен, а также их атрибутов. Так, многие рекламные компании апеллируют к таким качествам героев, как сила и ловкость. Атрибуты прецедентных имен зачас-

тую являются уникальными узнаваемыми предметами, которые также могут обладать собственными характеристиками: яркость, сила, остроумия и прочими. Следовательно, рекламодатели наделяют рекламируемые товары характеристиками прецедентных имен. Как продемонстрировано в примерах использования прецедентных имен, товары могут предлагаться для наделяния покупателя такими характеристиками или для превосходства покупателя над характеристиками героев прецедентных имен с помощью таких товаров.

Реализуя определенный набор функций, прецедентное имя со сферой-источником «кино» может быть использовано как шаблон, привычный зрителю, так и привносить в дискурс новые смыслы, меняя восприятие рекламируемого товара или самого носителя прецедентного имени в рамках рекламной кампании.

Визуальные элементы креолизованных текстов в рекламе позволяют потребителю четко увидеть рекламируемый товар, а вербальная информация – смысловую нагрузку рекламной кампании. Так, вербальный и невербальный элементы визуальной рекламы, в полной мере являющейся креолизованным текстом, создают единый образ и воздействуют на эмоциональную сферу потребителя, создают положительное впечатление о товаре и побуждают к совершению покупки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) : учеб. пособие для студентов фак. иностр. яз. вузов / Е.Е. Анисимова. – Москва : Академия, 2003. – 128 с. – Текст : непосредственный.
2. Ахмедова, С.Н. Феномен прецедентности в современных лингвистических исследованиях / С.Н. Ахмедова. – Текст : электронный // Филология и литературоведение. – 2015. – № 2. – URL: <https://philology.snauka.ru/2015/02/1186> (дата обращения: 26.10.2021).
3. Бирюкова, Н.С. О типах прецедентных феноменов / Н.С. Бирюкова. – Текст : непосредственный // Известия УрГПУ. Лингвистика / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2005. – № 15. – С. 60-66.
4. Гудков, Д.Б. Прецедентные имена и проблемы прецедентности / Д.Б. Гудков. – Москва, 1999. – 152 с. – Текст : непосредственный.
5. Красных, В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : курс лекций / В.В. Красных. – Москва : Гнозис, 2002. – 284 с. – Текст : непосредственный.
6. Нахимова, Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации : монография / Е.А. Нахимова ; Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т социального образования. – Екатеринбург, 2007. – 207 с. – Текст : непосредственный.
7. Сорокин, Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. – Текст : непосредственный // Оптимизация речевого воздействия. – Москва : Наука, 1990.

REFERENCES

1. Anisimova E.E. Lingvistika teksta i mezhkul'turnaja kommunikacija (na materiale kreolizovannyh tekstov): ucheb. posobie dlja studentov fak. inostr. jaz. vuzov [Text linguistics and intercultural communication (based on creolized texts)]. Moscow: Akademija, 2003. 128 s.
2. Ahmedova S.N. Fenomen precedentnosti v sovremennyh lingvisticheskikh issledovanijah [The phenomenon of precedence in modern linguistic research]. *Filologija i literaturovedenie* [Philology and literary criticism], 2015, no. 2. URL: <https://philology.snauka.ru/2015/02/1186> (Accessed 26.10.2021).
3. Birjukova N.S. O tipah precedentnyh fenomenov [On the types of precedent phenomena]. *Izvestija UrGPU. Lingvistika* [Proceedings of Ural State Pedagogical University. Linguistics]. Ural. gos. ped. un-t (eds.). Ekaterinburg, 2005, no. 15, pp. 60-66.
4. Gudkov D.B. Precedentnye imena i problemy precedentnosti [Precedent names and issues of precedence]. Moscow, 1999. 152 p.
5. Krasnyh V.V. Jetnopsiholingvistika i lingvokul'turologija: kurs lekcij [Ethnopsycholinguistics and linguoculturology]. Moscow: Gnozis, 2002. 284 p.

6. Nahimova E.A. Precedentnye imena v massovoj kommunikacii: monografija [Precedent names in mass communication]. Ural. gos. ped. un-t (eds.). Ekaterinburg, 2007. 207 p.
7. Sorokin Ju.A., Tarasov E.F. Kreolizovannye teksty i ih kommunikativnaja funkcija [Creolized texts and their communicative function]. *Optimizacija rechevogo vozdejstviya* [Speech Impact Optimization]. Moscow: Nauka, 1990.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

В.И. Шалабодова, магистрант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: shalabodovavi@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9782-7802.

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 AUTHORS:

V.I. Shalabodova, Master's Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: shalabodovavi@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9782-7802.

O.S. Kamysheva, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor, 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 81'44

DOI: 10.52772/25420291_2022_1_115

**Людмила Николаевна Яковлева,
Ольга Сергеевна Камышева**
г. Шадринск

**Сложности перевода реалий профессий и должностей в романе Ф.М. Достоевского
«Преступление и наказание» на английский язык**

Цель данной статьи – выявить трудности перевода реалий профессий и должностей в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» на английский язык. Данная цель подразумевает следующие задачи: выделить реалии профессий и должностей в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»; найти в текстах перевода варианты передачи данных реалий; проанализировать способы перевода реалий профессий и должностей в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» на английский язык; определить сложности перевода реалий профессий и должностей в исследуемом романе с русского языка на английский. В результате исследования было обнаружено, что передача реалий профессий и должностей в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» на английский язык может происходить посредством приблизительного и контекстуального перевода, что приводит к терминологической недостаточности и потере национального и исторического колорита оригинала. Также находит место описательный перевод, который может привести к обобщению сразу нескольких профессий в романе. В редких случаях используется способ транслитерации, который требует уточняющей информации, для того чтобы реалия была понятна англоязычному читателю как представителю другой культуры.

Ключевые слова: реалия, профессия, должность, способы перевода, архаизмы.

**Lyudmila Nikolaevna Yakovleva,
Olga Sergeevna Kamysheva**
Shadrinsk

**Difficulties in Translating the Realities of Professions and Positions in
F.M. Dostoevsky's "Crime and Punishment" in English**

The purpose of this article is to reveal the difficulties of translating the realities of professions and positions in the novel by F.M. Dostoevsky's "Crime and Punishment" into English. This goal includes the following tasks: to highlight the realities of professions and positions in F.M. Dostoevsky's "Crime and Punishment"; to find options for transferring data of realities in the text translation; to analyze the ways of translating the realities of professions and positions in F.M. Dostoevsky's "Crime and Punishment" in English; to determine the difficulties of translating the realities of professions and positions in the studied novel from Russian into English. As a result of the study, it was found that the transfer of professions and positions realities in the novel by F.M. Dostoevsky's "Crime and Punishment" into English can occur through an approximate and contextual translation which leads to terminological insufficiency and the loss of the national and historical flavor of the original. Descriptive translation also finds a place which can lead to a generalization of several professions in the novel at once. In rare cases, a transliteration method is used which requires clarifying information in order for the reality to be understood by the English-speaking reader as a representative of another culture.

Keywords: reality, profession, position, methods of translation, archaisms.

Под реалиями понимаются слова, характеризующие понятия или ситуации, которые обозначают разные категории жизни и свойственны исключительно конкретному народу. Аналогами данного термина являются понятия «культурема», «слово-реалия» и «лакуна».

Благодаря особенностям реалий, в составе которых можно обнаружить историзмы и архаизмы, лингвист способен проникнуть в суть культуры носителей другого языка, ближе познакомиться с традициями и обычаями.

В художественных произведениях Ф.М. Достоевского содержится довольно большое количество слов-реалий, значительная часть которых является устаревшими или устаревающими языковыми единицами. В связи с чем, они представляют большой интерес для исследования.

В своем романе Ф.М. Достоевский использует в большей части русские реалии, направленные на сферы жизни, связанные только с Россией. При этом реалии встречаются и в профессиях, и в быту, и в описании названий улиц, и даже в именах.

В связи с тем, что произведения Ф.М. Достоевского пользуются достаточно большой популярностью среди читающих людей англоязычных стран, возникает потребность в переводе реалий, встречающихся в русскоязычных текстах классика, на английский язык.

Цель данной статьи – выявить трудности перевода реалий профессий и должностей в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» на английский язык. Данная цель включает следующие задачи:

- выделить реалии профессий и должностей в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»;
- найти в текстах перевода варианты передачи данных реалий;
- проанализировать способы перевода реалий профессий и должностей в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» на английский язык;
- определить сложности перевода реалий профессий и должностей в исследуемом романе с русского языка на английский.

Методы исследования: метод контекстуального анализа, метод компонентного анализа, метод сопоставительного анализа.

Чтобы передать названия профессий и должностей в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» переводчик часто использует приблизительный перевод.

Так, русская реалия «дворник» не имеет аналогов в английском языке, а потому в целях перевода данной реалии переводчик использует лексему «*caretaker*» (буквально «сторож, смотритель»). Ср.:

Тут служили три или четыре дворника [2, С. 90].
Three or four caretakers were employed here [4, С. 78].

Еще один пример приблизительного перевода. Ср.:

Вверх и вниз всходили и сходили дворники с книжками под мышкой, хожалые и разный люд обоего пола – посетители [2, С. 86].

Up and down these stairs moved porters with books under their arms, messengers, and various visitors of both sexes [5, С. 90].

Под «хожалыми» на Руси понимали служащего полиции, он также являлся рассыльным, которому свойственен низкий полицейский чин. Переводчик дает приблизительный перевод реалии «хожалый» – «messengers» (буквально «посыльный, курьер»), отражая лишь один из признаков этого понятия.

Полагаем, что приблизительный способ перевода не достаточно точно передает смысл, заложенный в понятиях профессий и должностей в тексте оригинала. Кроме того, такой перевод перекрывает национальный колорит, не давая читателю возможности увидеть истинную картину целиком. При этом иногда такой вариант перевода может оказаться единственно верным при адаптации чужой реалии в новом языке.

Кроме приблизительного способа перевода при передаче реалий встречается контекстуальный перевод.

Так, реалии «кухарка» и «прачка» из романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» не имеют в тексте перевода соответствий. Их содержание передается при помощи трансформированного соответствующим образом контекста» [1, С. 104]. Ср.:

Она работала на сестру день и ночь, была в доме вместо кухарки и прачки и <...> [2, С. 60].

She worked day and night for her sister, and besides doing the cooking and the washing <...> [4, С. 61].

В результате контекстуального перевода, как и приблизительного, реалия исчезает как носитель соответствующего колорита. Однако, считаем, что плана содержания реалии при таком переводе более адаптирован к восприятию читателя.

Также находит место переводческая трансформация обобщения: «канцеляристы» передаются как «office-clerks» (буквально «конторские клерки»). Ср.:

Свидригайлов: «Город канцеляристов и... семинаристов!» [2, С. 154].

Svidrigailov: "A city office-clerks and... seminarists!" [5, С. 165].

Недостаток данной трансформации заключается в том, что при переводе разные реалии могут попасть под одну и ту же категорию.

В редких случаях при переводе романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» можно обнаружить способ перевода реалий путем транслитерации. Однако в этом случае переводчик вынужден поместить уточняющую сноску, в которой бы были бы объяснены этимология и смысл данной реалии. Ср.:

Сейчас очнулись, - поддакнул опять артельщик с улыбкой... [2, С. 118].

*Yes, only just now, " the *artel man bore out, with a smile* [5, С. 135].

Таким образом, передача реалий профессий и должностей в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» на английский язык вызывает ряд трудностей. Фактически, ни один способ перевода не может полностью передать смысл и культурную окраску устаревших профессий и должностей. Чаще всего такой перевод осуществ-

ляется посредством приблизительного и контекстуального способов, что приводит к нейтрализации национального и исторического колорита, а также терминологической недостаточности оригинала. Также находит место описательный перевод, который вызывает обобщение сразу нескольких профессий в романе. В редких случаях используется способ транслитерации, который требует уточняющей информации, для того чтобы реалия была понятна англоязычному читателю как представителю другой культуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – Москва, 1986. – 104 с. – Текст : непосредственный.
2. Достоевский, Ф.М. Преступление и наказание / Ф.М. Достоевский. – Вильнюс, 1984. – 607 с. – Текст : непосредственный.
3. Bograd, G. The works of art in the books of Fyodor Dostoevsky / G. Bograd. – New York, 1998. – 67 p.
4. Dostoyevsky, F. Crime and Punishment / F. Dostoyevsky ; translation and notes by D. Mcduff. – London : Penguin Books, 2003. – 720 p.
5. Dostoyevsky, F. Crime and Punishment / F. Dostoyevsky ; translated by Ju. Kater. – Moscow, 1985. – 584 p.

REFERENCES

1. Vlahov S., Florin S. Neperevodimoe v perevode [Untranslatable in translation]. Moscow, 1986. 104 p.
2. Dostoevskij F.M. Prestuplenie i nakazanie [Crime and Punishment]. Vil'njus, 1984. 607 p.
3. Bograd G. The works of art in the books of Fyodor Dostoevsky. New York, 1998. 67 p.
4. Dostoyevsky F. Crime and Punishment. D. Mcduff (ed.). London: Penguin Books, 2003. 720 p.
5. Dostoyevsky F. Crime and Punishment. Ju. Kater (ed.). Moscow, 1985. 584 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.Н. Яковлева, магистрант по образовательной программе «Перевод и переводоведение» по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: lyuda.yakovleva.1990@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1835-0108.

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 AUTHORS:

L.N. Yakovleva, Master's Student, field of training 04.45.02 Linguistics, educational program "Translation and Translation Studies", Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: lyuda.yakovleva.1990@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1835-0108.

O.S. Kamysheva, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: olga.kamysheva.79@mail.ru, ORCID: 0000-0001-5430-3371.

**Алексей Николаевич Фанталов,
Мargarита Александровна Малазина**
г. Санкт-Петербург

Особенности формирования европейской блоковой политики в период второй половины XIX - начала XX веков

Статья посвящена проблематике формирования коалиций в предшествующий Первой мировой войне период. В большинстве научных работ при анализе создания германо-австрийского и франко-русского союзов не учитывается фактор Англии, пребывавшей почти весь этот период в состоянии «блистательной изоляции». Однако, по мнению авторов данной статьи, английская политика в отношении формирующихся блоков, представляла собой некий «сверхплотный объект», невидимый внешнему наблюдателю, но оказывающий сильное влияние на окружающее политическое пространство.

В данной статье показывается серьезное, хотя и опосредованное влияние на формирование Германской империи эпохи Вильгельма I, которое оказала Англия. Британская империя долгое время была «невидимым третьим участником» архитектуры германо-австрийского союза, в том виде, как его проектировал «железный канцлер» Отто фон Бисмарк. Крах данной конструкции при кайзере Вильгельме II послужил причиной германской и общеевропейской катастрофы.

Ключевые слова: Первая мировая война, Антанта, Тройственный союз, Бисмарк, блоковая политика.

**Alexey Nikolaevich Fantalov,
Margarita Alexandrovna Malyazina**
St. Petersburg

Features of the formation of the European bloc policy in the period of the second half of the XIX - early XX centuries

The article is devoted to the problems of the formation of coalitions in the period preceding the First World War. In most scientific works, when analyzing the creation of the German-Austrian and Franco-Russian alliances, the factor of England, which was in a state of "brilliant isolation" for almost the entire period, is not taken into account. However, according to the authors of this article, the British policy regarding the emerging blocs was a kind of "super-dense object", invisible to an external observer, but having a strong influence on the surrounding political space. This article shows a serious, albeit indirect, influence on the formation of the German Empire of the era of Wilhelm I, which was exerted by England. The British Empire has long been an "invisible third participant" in the architecture of the German-Austrian alliance, as it was designed by the "Iron Chancellor" Otto von Bismarck. The collapse of this structure under Kaiser Wilhelm II caused a German and pan-European catastrophe.

Keywords: First World War, Entente, Triple Alliance, Bismarck, bloc politics.

В данной статье нам хотелось бы осветить проблемы взаимоотношений великих держав Европы – Англии, Германии, России, Франции, Австрии (позже Австро-Венгрии) в конце 19 – начале 20 веков.

Это время характеризуется, прежде всего, образованием Германской империи, ее интенсивным экономическим развитием и строительством армии и военно-морского флота. Гонка вооружений и блоковая политика привели к Первой мировой войне 1914-1918 гг. и колоссальным переменам в Европе и мире (в частности – крахе императорских династий Гогенцоллернов, Романовых, Габсбургов). К последствиям Первой мировой войны следует отнести революцию 1917 г. в России, образование СССР, реваншизм в Германии, начало Второй мировой войны и создание послевоенного мироустройства (Ялтинская система).

Новой фигурой на европейской шахматной доске явилась образовавшаяся в 1871 г. Германия,

своей динамичной политикой, расшатавшей традиционную систему отношений между европейскими государствами.

В историографии изучение проблематики возникновения Германской империи в 1871 г. в контексте европейской политики началось почти сразу же. В первое время анализ данного события происходил в основном на уровне публицистики. Были сформулированы многие вопросы и оценки, которые в последующем станут традиционными. В частности, вопрос о причинах, предпосылках образования Германской империи, о позитивных и негативных последствиях этого события для Европы и России, о роли Пруссии и Бисмарка и другие.

Вскоре появились аналитические исследования. Поскольку образовавшаяся Германия представляла прямую угрозу Франции, данная проблематика нашла отражение во французской исторической науке. Ряд французских историков, однако, еще на рубеже столетий, высказывали сомнения в

наличии у Бисмарка намерений «повторить» франко-прусскую войну. Эту точку зрения выражал Габриэль Аното [15]. в своей работе «История современной Франции», (важно отметить, что он имел доступ к бумагам французского министра иностранных дел в 1873-77 гг. герцога Деказа, и в том числе к его частной переписке, в которой тот был особенно откровенен). Немецкие историки того времени утверждали о «миролюбии» Бисмарка в отношении Франции (например, Х. Холборн утверждал, что Бисмарк стремился сохранить европейский мир, а резкость его демаршей оправдывалась самым центральным положением Германии, «окруженной» со всех сторон мощными соседями).

После начала Первой мировой войны интерес к образованию Германской империи, причинам происхождения мировой войны и предшествующей ей блоковой политике резко усилился, хотя и стал носить не вполне объективный характер. Важную роль здесь играли и мемуары политиков, например, английского посла в Париже в годы Первой мировой войны Ф. Берти [2].

Вторая мировая война ещё больше повысила интерес к истории Германии, в том числе к теме возникновения в 1871 году Германской империи. В это время появляются крупные специальные работы по данной теме.

Начиная с конца XX - начало XXI века – образование Германской империи в мировой и отечественной историографии в конце XX века стало трактоваться более взвешенно, с плюралистических позиций, менее идеологизировано (см. Коград Каниц [18], Себастьян Фишер-Фабиан [18] и Л.М. Шнеерсон [14]).

Таким образом, мы видим, что проблематика актуальных для нас исследований, все время ограничивалась державами континентальной Европы. Мы же в нашей статье хотим несколько «выйти» за ее пределы.

Здесь следует сделать небольшое историческое отступление. По итогам победы над Францией Наполеона I в 1814-1815 гг., в Европе сформировалась коалиция из трех великих держав – России, Австрии, Пруссии, созданная с целью поддержания установленного на Венском конгрессе (1815 г.) международного порядка. Она была оформлена по инициативе императора Александра I как Священный союз, подаваемый им в качестве союза всех христианских государей.

Изначально Священный союз был подписан 14 (26) сентября 1815 г. тремя монархами – императором Францем I Австрийским, королём Фридрихом Вильгельмом III Прусским и императором Александром I. То есть мы видим в его основе отношения между Россией и двумя великими немецкими державами.

К заявлению о взаимопомощи всех христианских государей, подписанному в октябре 1815 года,

впоследствии постепенно присоединились все монархи континентальной Европы, кроме Папы Римского и турецкого султана [7].

Англия не присоединилась к союзу на том формальном основании, что, по словам лорда Каслри (министр иностранных дел Великобритании) по английской конституции король не имеет права подписывать договоры с другими державами (в то время как Священный союз подразумевался именно как союз монархов) [19].

Несмотря на фактическое прекращение деятельности Священного союза после смерти императора Александра I, основа Союза – треугольник Австрия – Россия – Пруссия сохранялась до начала Крымской войны.

Так, например, по просьбе Австрийской империи, преемник Александра I Николай I принял участие в подавлении венгерской революции в 1848 г., направив 140-тысячный корпус в Венгрию, пытавшуюся освободиться от гнёта со стороны Австрии; в результате была спасена австрийская монархия. Последнее обстоятельство не помешало австрийскому императору, опасавшемуся чрезмерного усиления положения России на Балканах, вскоре занять недружественную к Николаю I позицию в период Крымской войны и даже угрожать ей вступлением в войну на стороне враждебной России коалиции, что Николай I расценил как неблагодарное вероломство.

В следующее царствование – Александра II отношения с Австрийской империей не восстановились, политика России находилась в состоянии колебания между Пруссией (чей король Вильгельм приходился родным дядей Александру II) и Францией. Отчасти лояльное отношение России и позволило Вильгельму вместе с прусским канцлером Бисмарком объединить немецкие государства и создать Германскую империю.

Таким образом, одна из линий союзнических отношений – русско-австрийская (существовавшая еще с начала XVIII столетия), прекратилась, зато другая – русско-прусская сохранялась.

Говоря о политике европейских великих держав, нельзя игнорировать роль Англии. Формально после окончания Крымской войны Англия находилась в состоянии «блистательной изоляции», отказавшись от участия во внутриевропейских конфликтах и занимаясь расширением своей колониальной системы и торгового преобладания в мире.

Однако, для достижения данных целей, Британской империи необходима была постоянная конфликтная ситуация в Европе. В XVIII веке такую роль играло противостояние Франция-Австрия, позже – Франция-Россия. Теперь, когда последнее потеряло свою актуальность, английские правящие круги сделали ставку на Германию.

Будущий император Вильгельм I, еще в бытность регентом при больном короле Пруссии Фридрихе Вильгельме IV, совершил визит в Великобританию и провел переговоры с Альберт Саксен-Кобург-Готским – супругом английской королевы

Виктории и принцем-консортом [8]. Принц Альберт рекомендовал Вильгельму возглавить общегерманское движение к объединению страны на основе современных тогда либеральных принципов.

Несмотря на то, что либерализм претил Вильгельму и своему будущему правлению он постарался придать иной стиль, определенные точки соприкосновения с англичанами, вероятно, были найдены.

При этом английские советники оставались за кадром, а на авансцену истории был выпущен прусский помещик Отто фон Бисмарк, ставший министром иностранных дел Пруссии, а позднее – рейхсканцлер, который официально считается создателем Германской империи.

В своих мемуарах Бисмарк писал о выборе Германией стратегического партнера, почему-то ограничивая его двумя кандидатурами – Австрией и Россией [3].

При этом он утверждал, что, в конечном счете, Россия в качестве союзника маловыгодна Германии, т.к. в таком случае последняя будет де-факто щитом России против Англии и Франции, а Россия станет неограниченно расти и расширяться на востоке, что, в итоге, может привести к превращению Германии из союзника в вассала России.

В большинстве трудов о Бисмарке нет недостатка в восхвалениях «железного канцлера» и его дипломатически-стратегического таланта. Однако Австро-Венгрия как замена России в альянсе представляла для Германии «полумеру». Альянс с Австро-Венгрией не решал для Германии проблему ее безопасности.

Бисмарк резонно утверждал, что в ситуации политической конструкции из пяти великих держав (Англии, Германии, России, Франции и Австро-Венгрии) неизбежно должны возникнуть две коалиции, в одной из которых будет три державы, а в другой – две. Своей задачей Бисмарк видел привести Германию в коалиции из трех держав [4].

То, что в конечном итоге, Австро-Венгрия оказалась основным союзником Германии в Первой мировой войне, являлось следствием краха внешней политики кайзера Вильгельма II.

Настоящим союзником Германии была запланирована Англия. Собственно, с целью нейтрализации своих конкурентов – Франции и России, Великобритания и помогала укрепляться еще Пруссии Фридриха Великого в XVIII веке (Фанталов А.Н. [11]), и не препятствовала (а даже способствовала) формированию в центре Европы мощной Германской империи.

Германии отводилась роль макрополитического субъекта, сковывающего Францию и Россию в центре Европы и не позволяющего двум этим странам расчленивать и поделить между собой британские колонии в Азии и Африке.

В связи с этим красноречивым является факт отторжения от Франции по итогам Франко-Прусской войны 1870-1871 гг. Эльзаса и Лотарингии.

Бисмарк часто критикуют за этот шаг, превративший Францию в «вечного врага» объединенной Германии. Но мы позволим себе предположить, что данная аннексия была произведена по секретному соглашению с Англией.

Результаты франко-прусской войны наводят на серьезные размышления. Перед ее началом большинство стран Европы (и в том числе сама Франция) были уверены во французском преимуществе. В крайнем случае, аналитики предсказывали военные действия с неопределенным результатом.

Детальный анализ соотношения сил увел бы нас от сущности рассматриваемого в данной статье вопроса – политические отношения между пятью великими державами Европы второй половины 19 – начала 20 веков – Англии, Германии, России, Франции, Австро-Венгрии. Однако необходимо отметить, что главной причиной шокирующего поражения Французской империи и смены в стране политического режима явился срыв мобилизационных мероприятий, ставший, в свою очередь, следствием саботажа высших чиновников Франции.

С учетом наметившихся в последние годы правления Наполеона III политических трендов с Великобританией, роль вильгельмовской Пруссии в качестве инструмента английской политики представляется сравнительно очевидной.

После франко-прусской войны Германия долгое время искала возможность провести против Франции новую военную акцию, чтобы окончательно подорвать ее мощь. Однако на пути этих устремлений встала Россия. Тогда Бисмарк наметил российскому канцлеру Горчакову, что готов «разрешить» России разгромить Австрию в качестве компенсации за соответствующий разгром Германией Франции. монография У. Лаппенкупера [17], в центре которой стоит такой дискуссионный сюжет, как миссия Радовица в Петербург в феврале-марте 1875 года.

Здесь мы видим типичное коварство этого немецкого политика. Впервые Бисмарк опробовал данную схему во время войны Австрии и Пруссии с Данией (австро-датско-прусская война 1864 г.). Австрия тогда попала в ловушку, а наживкой явился для нее послужил датский Шлезвиг.

Итогом данной коллизии явилась австро-прусско-итальянская война 1866 г. и разгром Австрии (которая через некоторое время стала называться Австро-Венгрия).

Второй раз Бисмарк применил данную хитрость в отношении Наполеона III. После наметившейся победы Пруссии в австро-прусско-итальянской войне, Наполеон также предполагал вмешаться в войну и остановить успехи Пруссии, но Бисмарк намекнул, что не возражает против присоединения к Франции Люксембурга и даже Бельгии, что привлекло французского императора. Таким образом, Франция была скомпрометирована в качестве агрессивного государства с захватническими

целями и изолирована на время следующей, франко-прусской войны (1870-1871 гг.).

Предложение Горчакову «разменять» Францию на Австрию было, таким образом, типичным для германского канцлера политическим ходом. К чести Алексея Михайловича Горчакова, он не попался на «крючок» Бисмарка.

По завершении войны с Францией в 1871 году Бисмарк стремился обезопасить Германию и изолировать Францию.

В 1879 году Отто фон Бисмарк заключил с Австро-Венгрией «Австро-германский договор», первый из ряда будущих союзных договоров. Данный договор, однако, способствовал порче отношений с Россией и, по настоянию кайзера Вильгельма I, между Австро-Венгрией, Россией и Германской империей в 1873 году был заключен «Союз трёх императоров». В первую очередь, это соглашение должно было обеспечить мир между тремя державами; для Германии было важно то, что Россия воздерживалась от союза с Францией.

Допустимо предположить, что это был «промежуточный» договор, необходимый для Германии, чтобы выиграть время на пути превращения в сверхмощную империю.

Интересно отметить, что в 1887 году Бисмарк способствовал созданию так называемой «Средиземноморской Антанты», союза между Англией, Италией, Испанией, и Австро-Венгрией. Союз был призван сохранить статус-кво в Средиземном море. Была сохранена возможность экспансии Англии в Египет и экспансия Италии в Ливию.

Очевидно, что Германия способствовала созданию такого объединения, чтобы привлечь Англию к Тройственному союзу. Таким образом, Бисмарк готов был превратить Германию в сухопутного партнера Англии.

Однако новый германский император, Вильгельм II стал, видимо, жертвой «головокружения от успехов», впечатленный стремительным ростом военно-технического могущества своей империи. Под его воздействием была принята амбициозная программа строительства военно-морского флота (успешного к началу Первой мировой войны стать вторым по силе флотом в мире) и политика захвата колоний.

Тем самым кайзер фактически подписал себе и своей молодой империи «приговор». Любопытно, что он, по-видимому, не понимал до конца своего положения и уже в первые дни Первой мировой войны все еще надеялся на благожелательность Лондона и нейтралитет, и даже посреднические услуги Англии.

При российском императоре Александре III (1881-1894 гг.) Россия начала менять свою внешнеполитическую ориентацию, заключив союз с Францией. В 1891 года русско-французское соглашение вступило в силу. Оно подразумевало, что в случае нападения на Францию Германией или Италией, поддержанной Германией, и в случае нападения на

Россию Германией или Австро-Венгрией, поддержанной Германией, стороны, подписавшие соглашение, должны были оказать друг другу военную помощь [5].

Таким образом, параллельно германо-австрийскому, в Европе начал формироваться франко-русский союз.

Однако произошедшая уже в царствование Николая II русско-японская война (1904-1905 гг.) могла вновь изменить ситуацию в Европе. Франция, ссылаясь на то, что ее союзнические с Россией отношения распространялись только на европейский театр, отказалась оказать России помощь против Японии. Более того, Балтийской эскадре вице-адмирала З.П. Рожественского во время перехода из Балтики на дальний восток вокруг Африки не было позволено пополнить запасы горючего во французских колониях (соответствующую помощь России оказала Германия) [9].

Такие неожиданные действия со стороны Франции показали ее крайнюю сомнительную ценность в качестве союзника. Францию Россия интересовала только как восточный союзник против германо-австрийского блока, но, даже в этой ситуации она не была готова идти навстречу российской политике, заключив в это время союз и с Англией.

В данной ситуации для правительства Николая Второго логичным было бы расторгнуть союз с Францией и перейти к процессу заключения союзного договора с Германией кайзера Вильгельма II.

Разумеется, с Францией Россию связывала необходимость получения французского кредита, необходимого для выхода из тяжелого положения, в котором страна оказалась в процессе и по окончании войны с Японией [6]. Однако в случае заключения союза, Германия также была готова предоставить России кредит. И, что особенно важно, этот кредит не сопровождался бы требованиями существенно изменить внутреннюю политику государства (по сути, вмешательством во внутренние дела России).

Политические отношения пар Германия – Россия и Франция – Россия были диаметрально противоположны. Германия была заинтересована в развитии внешнеполитических отношений с Российской империей, которое бы позволило ей преодолеть нарастание внешнеполитической изоляции. Внутренние дела России кайзера Вильгельма II и его окружения не интересовали. Россия нужна была ему как младший партнер в союзе. Это привело бы Россию в несколько подчиненное по отношению к Германии положение, однако союз с Францией лишь внешне являлся равноправным. Он повлек за собой систематическое вмешательство во внутренние дела России и, главное – был чреват страшным риском мировой войны (т.к. альянсы Франция+Россия против Германия+Австрия были практически равны по своим военным возможностям).

В альянсе Франция+Россия, последняя формально была равноправна. Однако Франция систематически пыталась вмешиваться во внутреннюю

политику нашей страны, что, в контексте данной эпохи представляло серьезную угрозу.

Французский же кредит, необходимый России для преодоления последствий русско-японской войны, был обусловлен для России двумя крупнейшими уступками:

А) разрешение в 1905 году открыть в стране масонские ложи [1], запрещенные еще императором Александром I [13] (под эгидой систем лож Великий восток Франции и Великая ложа Франции) и Б) принятие скороспелой редакции Основных законов Российской империи (включая Манифест об учреждении Государственной Думы) [12].

Заключение союза с Германией и вероятное получение кредита (пусть и в меньшем размере, чем реально полученный французский), повлекло бы за собой откладывание общеевропейской войны на неопределенную перспективу, т.к. Германия оказалась бы в комфортной политической ситуа-

ции и, видимо, предпочла бы выиграть время, употребив его на внутреннее развитие (кроме того, война Германии с Россией теперь означала бы потерю вложенных в ее экономику немецких денег).

Выигрыш времени был бы необходим и России, который она, также, как и Германия употребила бы на собственное развитие и преодоление внутривосточного кризиса.

Однако, Николай II, как известно, предпочел не менять профранцузскую политическую ориентацию. Более того, по итогам русско-японской войны, Россия сблизилась с Англией, урегулировав свои с ней конфликты в Иране, Афганистане и Тибете [10].

В 1907 году было подписано англо-русское соглашение, которое, наряду с подписанным в 1904 году англо-французским соглашением стало основой знаменитого блока Антанта (с фр. «Согласие»). Контуры будущей Первой мировой войны и общеевропейской катастрофы определились.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Берберова, Н.Н. Люди и ложи. Воссоздание русского масонства под воздействием Франции после русско-японской войны и революции 1905-1907 годов / Н.Н. Берберова. – Москва : Калейдоскоп, Прогресс-Традиция, 1997. – 400 с. – Текст : непосредственный.
2. Берти, Ф. За кулисами Антанты. Дневник британского посла в Париже : 1914-1919 : пер. с англ. / Френсис Берти. – Москва: Гос. изд-во, 1927. – 230 с. – Текст : непосредственный.
3. Бисмарк, О. Воспоминания Железного канцлера / О. Бисмарк. – Москва : АСТ, 2021. – 512 с. – Текст : непосредственный.
4. Бисмарк, О. Мир на грани войны. Что ждёт Европу и Россию? / О. Бисмарк. – Москва : Алгоритм, 2014. – 240 с. – Текст : непосредственный.
5. Боханов, А.Н. Император Александр III / А.Н. Боханов. – 6-е изд. – Москва : Русское слово — учебник, 2019. – 512 с. – Текст : непосредственный.
6. Витте, С.Ю. Воспоминания / С.Ю. Витте. – Москва : Альфа-книга, 2019. – 1247 с. – Текст : непосредственный.
7. Ефимов, А.В. Всеобщая история дипломатии / А.В. Ефимов, Е.В. Тарле. – Москва : Эксмо, 2009. – Текст : непосредственный.
8. Левин, С.С. Орден святого апостола Андрея Первозванного (1699-1917). Орден святой великомученицы Екатерины (1714-1917): списки кавалеров и кавалерственных дам / С.С. Левин. – Москва, 2003. – 102 с. – Текст : непосредственный.
9. Ольденбург, С.С. Царствование императора Николая II / С.С. Ольденбург. – Москва : Дарь, 2006. – 800 с. – Текст : непосредственный.
10. Сергеев, Е.Ю. Большая игра, 1856-1907: мифы и реалии российско-британских отношений в Центральной и Восточной Азии / Е.Ю. Сергеев. – Москва : Товарищество научных изданий КМК, 2012. – 454 с. – Текст : непосредственный.
11. Фанталов, А.Н. Военно-политическое противостояние Англии и Франции в XVIII в.: войны и секретные операции / А.Н. Фанталов. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. – 2020. – № 4. – С. 68-79.
12. Фанталов, А.Н. Русско-японская война как ключевой момент завершения истории российской империи / А.Н. Фанталов. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2 (46). – С. 262-267.
13. Фанталов, А.Н. Царствование императора Александра I: от рассвета до заката: анализ исторических обстоятельств / А.Н. Фанталов, М.А. Малязина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. – 2021. – № 3. – С. 70-80.
14. Шнеерсон, Л.М. На перепутье европейской политики: австро-русско-германские отношения (1871-1875 гг.) / Л.М. Шнеерсон. – Минск, 1984. – Текст : непосредственный.
15. Hanotaux, G. Histoire de la France contemporaine (1871-1900). Vol. I-III / G. Hanotaux. – Paris, 1903. – Text : direct.
16. Konrad, C. Bismarcks Außenpolitik 1870—1890. Aufstieg und Gefährdung / C. Konrad. – Paderborn ; Wien-München ; Zürich, 2004. – (Wissenschaftliche Reihe der Otto-von-Bismarck-Stiftung. Band 6 ; hrsg. von Lothar Gall). – Text : direct.
17. Lappenkuper, U. Die Mission Radowitz: zur russland Politik Otto von Bismarcks (1871-1875) / U. Lappenkuper. – Gottingen, 1990. – Text : direct.

18. Fischer-Fabian, S. Herrliche Zeiten Die Deutschen und ihr Kaiserreich / Sebastian Fischer-Fabian. – Wien : Tosa, 2006. – Text : direct.
19. The Parliamentary Debates. Vol. XXXII. Col. 360 / Hansard T.C. (ed.). – London, 1816. – Text : direct.

REFERENCES

1. Berberova N.N. Ljudi i lozhi. Vossozdanie russkogo masonstva pod vozdejstviem Francii posle rusko-japonskoj vojny i revolucii 1905-1907 godov [People and lodges. Reconstruction of Russian Freemasonry under the influence of France after the Russo-Japanese War and the Revolution of 1905-1907]. Moscow: Kalejdoskop, Progress-Tradicija, 1997. 400 p.
2. Berti F. Za kulisami Antanty. Dnevnik britanskogo posla v Parizhe: 1914-1919: per. s angl. [Behind the scenes of the Entente. Diary of the British Ambassador in Paris: 1914-1919]. Moscow: Gos. izd-vo, 1927. 230 p.
3. Bismark O. Vospominanija Zheleznogo kanclera [Memories of the Iron Chancellor]. Moscow: AST, 2021. 512 p.
4. Bismark, O. Mir na grani vojny. Chto zhdjot Evropu i Rossiju? [The world is on the brink of war. What awaits Europe and Russia?]. Moscow: Algoritm, 2014. 240 p.
5. Bohanov A.N. Imperator Aleksandr III [Emperor Axander III]. Moscow: Russkoe slovo — uchebnik, 2019. 512 p.
6. Vitte S.Ju. Vospominanija [Memories]. Moscow: Al'fa-kniga, 2019. 1247 p.
7. Efimov A.V., Tarle E.V. Vseobshhaja istorija diplomatii [General history of diplomacy]. Moscow: Jeksmo, 2009.
8. Levin S.S. Orden svjatogo apostola Andreja Pervozvannogo (1699-1917). Orden svjatoj velikomučenicy Ekateriny (1714-1917): spiski kavalerov i kavalerstvennyh dam [Order of the Holy Apostle Andrew the First-Called (1699-1917). Order of the Holy Great Martyr Catherine (1714-1917): lists of knights and cavalry ladies]. Moscow, 2003. 102 p.
9. Ol'denburg S.S. Carstvovanie imperatora Nikolaja II [The reign of Emperor Nicholas II]. Moscow: Dar#, 2006. 800 p.
10. Sergeev E.Ju. Bol'shaja igra, 1856-1907: mify i realii rossijsko-britanskih otnoshenij v Central'noj i Vostočnoj Azii [The Great Game, 1856-1907: Myths and Realities of Russo-British Relations in Central and East Asia]. Moscow: Tovarishhestvo nauchnyh izdanij KMK, 2012. 454 p.
11. Fantalov A.N. Voенно-politicheskoe protivostojanie Anglii i Francii v XVIII v.: vojny i sekretnye operacii [Military and political confrontation between England and France in the 18th century: wars and secret operations]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Istorija i politicheskie nauki [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: History and political sciences]*, 2020, no. 4, pp. 68-79.
12. Fantalov, A.N. Russko-japonskaja vojna kak ključevoj moment zavershenija istorii rossijskoj imperii [The Russo-Japanese War as a key moment in the completion of the history of the Russian Empire]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta [Journal of Shadrinsk State Pedagogical University]*, 2020, no. 2 (46), pp. 262-267.
13. Fantalov A.N., Maljazina M.A. Carstvovanie imperatora Aleksandra I: ot rassveta do zakata: analiz istoričeskikh obstojatel'stv [The reign of Emperor Alexander I: from dawn to dusk: an analysis of historical circumstances]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Istorija i politicheskie nauki [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: History and political sciences]*, 2021, no. 3, pp. 70-80.
14. Shneerson L.M. Na pereput'e evropejskoj politiki: avstro-rusko-germanskie otnoshenija (1871 - 1875 gg.) [At the crossroads of European politics: Austro-Russian-German relations (1871 - 1875)]. Minsk, 1984.
15. Hanotaux G. Histoire de la France contemporaine (1871-1900). Vol. I-III. Paris, 1903.
16. Konrad C. Bismarcks Außenpolitik 1870—1890. Aufstieg und Gefährdung. – Paderborn; Wien-München; Zürich, 2004. – (Wissenschaftliche Reihe der Otto-von-Bismarck-Stiftung. Band 6; hrsg. von Lothar Gall).
17. Lappenkuper U. Die Mission Radowitz: zur russland Politik Otto von Bismarcks (1871-1875). Gottingen, 1990.
18. Fischer-Fabian S. Herrliche Zeiten Die Deutschen und ihr Kaiserreich / Sebastian Fischer-Faban. Wien: Tosa, 2006.
19. Hansard T.C. (ed.) The Parliamentary Debates. Vol. XXXII. Col. 360. London, 1816.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.Н. Фанталов, кандидат культурологии, доцент, старший преподаватель, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: fantalov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8971-7141.

М.А. Малязина, специалист 1-й категории учебного управления, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия, e-mail: malyzinamaggi@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.N. Fantalov, Ph. D. in Cultural Studies, Associate Professor, Senior Lecturer, St. Petersburg Academy Graduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia, e-mail: fantalov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8971-7141.

M.A. Malyazina, specialist of the 1-st category Educational Management, Russian State Pedagogical University of. A.I. Herzen, St. Petersburg, Russia, e-mail: malyzinamaggi@gmail.com.

Информация для авторов

Редакция журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

- Педагогика.
- Психология.
- Филология.
- История.

Материалы для публикации принимаются редакцией на адрес электронной почты vestnik@shgpi.edu.ru.

Все статьи, соответствующие тематике журнала, проходят обязательное рецензирование с целью их экспертной оценки. Все присылаемые материалы проверяются через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 70% статья направляется автору на доработку с соответствующим обоснованием. Окончательное решение о публикации принимает Редакционно-издательский совет ФГБОУ ВО «ШГПУ».

С требованиями к оформлению статьи представляемой к печати в журнале можно ознакомиться на сайте журнала <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

Справки

По размещению материалов: e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

По оформлению материалов: e-mail: biblshgpi@mail.ru

Information for authors

Editorial board of “Journal of Shadrinsk state pedagogical university” accepts article for consideration which meet the requirements of the journal in the field of:

- Pedagogy.
- Psychology.
- Philology.
- History.

Manuscripts submit through the e-mail vestnik@shgpi.edu.ru.

The manuscripts corresponding to the fields of the journal must be peer reviewed. All the manuscripts are checked in the system for detecting text reuse “Antiplagiat”. The originality of the text mustn’t be below 70% in the other case the article is sent to the author for the correction. The decision for publishing is made by Editorial publishing council of Shadrinsk state pedagogical university.

The requirements for the article template is on the journal’s web-site <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

Information

For the placement of materials: e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

For registration of materials: e-mail: biblshgpi@mail.ru

**ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Выпуск 1 (53), 2022

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76229 от 12.07.2019 г Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Учредитель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Издатель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Подписано в печать 29.03.2022. Дата выхода в свет 12.04.2022. Формат 60×84 ¹/₈.

Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.

Уч.-изд.л. 14,08. Усл.-печ.л. 15,75. Тираж 100 экз. Заказ № 3929

Отпечатано с готового оригинал–макета в центре цифровой печати
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

8(35253) 6-35-02

E-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

JOURNAL OF SHADRINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Issue 1 (53), 2022

Certificate of registration of PI No. ФC 77-76229 dated July 12, 2019 of the Federal Service for Supervision of Communication, Information Technology and Mass Media.

Founder – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Publisher – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Signed in the press on 29.03.2022. Date of publication 12.04.2022. Format 60 × 84 1/8.
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.
Ed.-pub. Sheets 14,08. Con-prin sheets 15,75. Circulation 100 copies. Order No. 3929

Printed from the layout original in the digital printed center
Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, Karl Liebknecht Street, 3
8(35253) 6-35-02
E-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

Уважаемые, коллеги!

Вы можете приобрести учебные и научные издания нашего университета.
По вопросам приобретения обращаться по электронной почте kmb.shgpu@mail.ru



Министерство просвещения Российской Федерации
Шадринский государственный педагогический университет
Кафедра филологии и социально-гуманитарных дисциплин

ВВЕДЕНИЕ В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Учебно-методическое пособие

составитель: Ю. А. Ястремская

Шадринск
2021

Составитель: Ястремская Ю.А.

Название: Введение в литературоведение

Тип издания: учеб.-метод. пособие для студентов

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2021

Количество страниц: 64

Учебно-методическое пособие адресовано студентам, обучающимся по программам академического и прикладного бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (профиль «Русский язык», профиль «Литература»). Включает задания по темам семинарских занятий, задания для самостоятельной подготовки и список рекомендованной литературы.



Министерство просвещения Российской Федерации
Шадринский государственный педагогический университет

Волгуснова Е.А.
Коновалова О.В.
Шерешкова Е.А.

ЛИЧНОСТНЫЕ КОРРЕЛЯТЫ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Коллективная
монография

Шадринск
2021

Авторы: Волгуснова Е. А.

Название: Личностные корреляты жизнеспособности педагогов

Тип издания: монография

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2021

Количество страниц: 137

ISBN 978-5-87818-616-2

В монографии представлены результаты теоретического и экспериментального исследования личностных особенностей педагогов (темперамент, характер, направленность), их жизнеспособности (самотивация, активность, эмоциональный контроль, позитивные установки, социальная компетентность, умение устанавливать конструктивные отношения с людьми), а также взаимосвязей этих показателей. Монография выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности в рамках сетевого взаимодействия ШГПУ и ЮУрГГПУ.

Материалы коллективной монографии могут быть полезны широкому кругу читателей: педагогическим работникам, руководителям образовательных организаций, преподавателям организаций высшего и средне специального педагогического образования, студентам, обучающимся по программам педагогического и психолого-педагогического образования, а также слушателям курсов повышения квалификации.

Уважаемые, коллеги!

Вы можете приобрести учебные и научные издания нашего университета.
По вопросам приобретения обращаться по электронной почте kmb.shgpu@mail.ru



Министерство просвещения Российской Федерации
Шадринский государственный педагогический университет
Гуманитарный институт
Кафедра филологии и социально-гуманитарных дисциплин
Н.Ю. Ланцевская
**АССОЦИАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
КРЕАТИВНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**
Учебное пособие по дисциплине
«Теория и практика развития креативной письменной речи»
для студентов, обучающихся по программе академического бакалавриата
по направлению 44.03.03. «Педагогическое образование»
профили «Русский язык» и «Литература»
Шадринск
2021

Автор: Ланцевская Н.Ю.

Название: Ассоциация как средство развития креативной письменной речи

Тип издания: учебное пособие для студентов

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2021

Количество страниц: 65

ISBN 978-5-87818-635-3

Пособие адресовано студентам, обучающимся по программе академического бакалавриата по направлению 44.03.05. «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и литература». Раскрывает вопросы, связанные с креативностью – одним из востребованных умений XXI века; особенностями креативного мышления и речи. В пособии приводятся упражнения для развития креативной письменной речи, содержатся задания и контрольные вопросы.



Министерство просвещения Российской Федерации
Шадринский государственный педагогический университет
Институт психологии и педагогики
Кафедра психологии развития и педагогической психологии
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ**
Учебно-методическое пособие для магистрантов
направления подготовки
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Шадринск
2021

Составитель: Волгуснова Е.А.

Название: Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательных отношений

Тип издания: Учебно-методическое пособие

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2021

Количество страниц: 193

Учебно-методическое пособие знакомит студентов с содержанием и спецификой психолого-педагогического взаимодействия всех участников образовательных отношений, основными формами, методами, средствами межличностного взаимодействия; раскрыты особенности выстраивания взаимодействия с обучающимися, педагогами, родителями, администрацией образовательного учреждения. Пособие содействует развитию профессиональной мотивации к деятельности в рамках психологического сопровождения развития, воспитания, социализации обучающихся, формированию необходимых знаний.

Пособие может быть полезно студентам, обучающимся по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (степень – магистр) при изучении дисциплины «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательных отношений», при прохождении производственной практики.

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