

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФИЛИАЛ  
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ГЛАЗОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ИМЕНИ В. Г. КОРОЛЕНКО» В Г. ИЖЕВСКЕ

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Сборник материалов  
XV итоговой научно-практической конференции**

Глазов  
ГГПИ  
2021

УДК 378(063)  
ББК 74.5я431+К  
И66

Под редакцией:

*С. Л. Скопкарёвой*, канд. филол. наук, доцента, директора филиала  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт имени В. Г. Короленко» в г. Ижевске;  
*И. А. Гришановой*, д-ра пед. наук, профессора кафедры психолого-  
педагогического и дефектологического образования филиала  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт имени В. Г. Короленко» в г. Ижевске

Научный редактор – *Н. Н. Закирова*, канд. филол. наук, доцент  
кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Глазовский  
государственный педагогический институт имени  
В. Г. Короленко»

И66 **Иновационные процессы в системе образования** : сб. материалов  
XV итог. науч.-практ. конф. / под ред. С. Л. Скопкарёвой, И. А. Гришановой. – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2021. – 484 с.

ISBN 987-5-93008-000-0

Сборник содержит материалы и тезисы докладов преподавателей вузов, педагогов-практиков, аспирантов, магистрантов, студентов, представленных на XV итоговой научно-практической конференции филиала ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко» в г. Ижевске «Иновационные процессы в системе образования».

Адресован педагогическим работникам, аспирантам, магистрантам, студентам и всем тем, кто интересуется вопросами образования и воспитания.

УДК 378(063)  
ББК 74.5я431+К

ISBN 987-5-93008-000-0

© ФГБОУ ВО «Глазовский  
государственный педагогический  
институт имени В. Г. Короленко», 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие. Смотр научно-педагогического потенциала региона ( <i>Закирова Н. Н.</i> ) .....	11
<b>I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> .....	13
<i>Агафонова Н. В.</i> Деятельность студенческого отряда как эффективное средство приобретения навыков работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья .....	13
<i>Балакин Д. А.</i> Значимость проектной деятельности на уроках социально-гуманитарных дисциплин .....	17
<i>Бушуева С. М., Шкляева Н. М.</i> Сюжетно-ролевая игра как средство развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста .....	24
<i>Вершинина Н. А.</i> Формирование профессиональных компетенций студентов-выпускников заочной формы обучения профиля «Начальное образование» филиала ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко» в г. Ижевске .....	28
<i>Галичанина С. А.</i> Проблема активизации познавательной деятельности студентов на уроках математики и некоторые пути её решения .....	32
<i>Давлетишина А. А.</i> Инновационные формы работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста безопасного поведения на дорогах .....	36
<i>Желновакова А. П., Неклюдова Л. В.</i> Приёмы работы учителя по развитию творческого воображения младших школьников .....	39
<i>Мухихина В. В., Закирова Н. Н.</i> Основатели педагогической династии .....	43
<i>Митрошина Д. А., Сысоева Д. А., Закирова Н. Н.</i> Союз педвуза и школ города Глазова: из опыта совместной конференциальной работы .....	50

<i>Зорина А. А.</i> Опыт работы главного эксперта на региональном чемпионате «Молодые профессионалы» (Worldskills Russia) Удмуртской Республики – 2021 .....	55
<i>Зянгильдяева Л. В., Давлетшина А. А.</i> Сказка как средство развития мышления детей младшего дошкольного возраста .....	58
<i>Ивицина Н. В.</i> Создание буктрейлеров на уроке литературы как способ повышения читательской активности .....	61
<i>Опалева Д. А., Каландарова Н. Н.</i> Инновационные подходы к патриотическому воспитанию младших школьников .....	66
<i>Каландарова Н. Н.</i> Интерактивное обучение в современной школе .....	70
<i>Каландарова Н. Н.</i> Формирование регулятивных универсальных учебных действий на уроках русского языка в начальной школе .....	73
<i>Касимова А. Ш., Давлетшина А. А.</i> Развитие у детей среднего дошкольного возраста представлений о геометрических фигурах в процессе аппликации .....	76
<i>Качелкинайте Л. Ю.</i> Особенности организации образовательного пространства детей с ОВЗ в условиях организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (ОДДС) .....	78
<i>Кирьянова С. Ю., Неклюдова Л. В.</i> Организация учебной деятельности младшего школьника с учетом типа темперамента .....	83
<i>Ковригина А. А.</i> Образовательный технологический процесс обучения дизайну в системе СПО .....	89
<i>Корепанова О. Н., Шкляева Н. М.</i> Художественная литература как средство воспитания эмпатии у детей старшего дошкольного возраста .....	95
<i>Коробова Е. А., Поторочина Г. Е.</i> Эффективные методики обучения иностранному языку взрослых студентов .....	98
<i>Кузнецова Р. А.</i> Загадки как средство этнокультурного образования детей (на материале удмуртского, русского и татарского фольклора) .....	102
<i>Кузнецова Р. А.</i> Модель формирования этнокультурной компетентности дошкольников .....	107
<i>Мерзлякова Д. Р.</i> Муниципальная курсовая модель в системе повышения квалификации педагогов по направлению «Сохранение и укрепление психологического здоровья участников образовательных отношений» .....	112

<i>Мирошниченко А. А.</i> Содержание магистерской программы «Управление воспитательной работой в системе образования»: реальность и перспективы .....	116
<i>Мирошниченко И. Л., Родыгина В. А.</i> Элементы историзма на уроках математики .....	120
<i>Мокрецова Т. И.</i> Использование веб-сервиса «Online Test Pad» в организации и проведении экзамена в форме онлайн-тестирования при дистанционном обучении .....	125
<i>Музафарова А. А.</i> Развитие института классного руководства в России .....	128
<i>Николаева С. В.</i> Организация мини-музея в ДОО .....	132
<i>Овченкова О. Ю.</i> Учебная ситуация на уроке литературы .....	136
<i>Перминова О. С., Селукова Н. С.</i> Эмпатия как средство формирования доброжелательного отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста .....	141
<i>Пыхтеева О. В.</i> Содержание элективного курса «Литературное краеведение» в профильном обучении гуманитарных классов (из опыта работы МБОУ «Гимназия № 6» г. Глазова) .....	144
<i>Пьянкова Н. А., Шкляева Н. М.</i> Конструирование как средство развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста .....	149
<i>Сабрекова М. С.</i> Нравственно-эстетическое развитие младших школьников средствами буктрейлера .....	153
<i>Семенова О. Н., Селукова Н. С.</i> Профессиональное общение воспитателя как средство воспитания культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста .....	159
<i>Снигирева Т. А.</i> Инновационная методика структурирования учебного материала на основе тезаурусного подхода .....	162
<i>Соломенникова С. Н., Шкляева Н. М.</i> Формирование представлений о сенсорных эталонах у детей раннего возраста в процессе предметной деятельности .....	167
<i>Танаева С. Е.</i> Кузница кадров нового учительства (к 100-летию со дня открытия Ижевского педагогического техникума) .....	171
<i>Татарских И. В.</i> Проблема антропоадаптации к профессиям будущего .....	175
<i>Тутолмин А. В.</i> Обобщение опыта преподавателя музыкально-педагогических дисциплин по подготовке бакалавров педагогического образования .....	180
<i>Фасхиева М. Н.</i> О трансформации роли учителя .....	185

<i>Фефилова А. Б.</i> Дополнительное образование детей и взрослых – перспективы развития .....	189
<i>Фонарёва Л. В.</i> Alma mater для учителей Удмуртской Республики .....	192
<i>Худякова Е. В.</i> Внешний облик и самооценка девушек .....	194
<i>Шудегова Е. Н.</i> Квалиметрическое сопровождение внутришкольной системы работы с молодыми педагогами .....	199
<i>Щенина Т. Е.</i> Проблемы организации воспитательного процесса в школе: наш взгляд .....	203
<b>II. ЛОГОПЕДИЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b> .....	209
<i>Максимова С. А., Баженова В. В.</i> Применение куклотерапии в коррекции речи у дошкольников .....	209
<i>Борисова Е. Л., Мелкозёрва М. В.</i> Развитие связной речи младших школьников на основе работы с текстом-описанием .....	211
<i>Гришанова И. А.</i> Нарушения развития фонематического восприятия, анализа и синтеза у детей .....	215
<i>Замятина А. В., Гришанова И. А.</i> Формирование интереса к чтению у младших школьников под влиянием семейных традиций .....	218
<i>Мальцева О. В., Гришанова И. А.</i> Взаимодействие логопеда и семьи ребёнка с недостатками речи .....	221
<i>Салимонович М. В., Гришанова И. А.</i> Профилактика дисграфии у детей младшего школьного возраста .....	225
<i>Серебренникова О. М., Гришанова И. А.</i> Реализация образовательного маршрута в процессе автоматизации звуков речи у младших школьников в условиях дистанционного обучения .....	227
<i>Соковикова Ю. А., Гришанова И. А.</i> Особенности проявления и коррекции дизорфографии у младших школьников .....	230
<i>Субботина А. В., Гришанова И. А.</i> Использование технологии речедвигательной гимнастики в формировании звуковой стороны речи.....	232
<i>Туктакеева А. С., Гришанова И. А.</i> Формирование плавной речи у заикающихся детей старшего дошкольного возраста .....	235
<i>Фёдорова Е. Н., Гришанова И. А.</i> К вопросу о преодолении ошибок письма у младших школьников в условиях удмуртского двуязычия .....	238

<i>Елианская Е. В.</i> Игровые приёмы как средство автоматизации звуков у дошкольников .....	240
<i>Захарова М. А., Баженова В. В.</i> Коррекция словесно-логического мышления у обучающихся младших классов с нарушением опорно-двигательного аппарата посредством использования кругов Эйлера .....	243
<i>Костюкович Г. Ю.</i> Использование разного вида двигательной активности для автоматизации звуков .....	247
<i>Мальцева О. В.</i> Коррекция нарушения слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста .....	251
<i>Наговицина О. И.</i> Дислексия: проблемы и решения .....	254
<i>Плетнева К. А., Скрябина Д. Ю.</i> Орфографическая зоркость в различных психолого-педагогических исследованиях и развитие орфографической зоркости у младших школьников .....	259
<i>Салимонович М. В.</i> Роль фонематического слуха в процессе коррекции акустической дисграфии у младших школьников .....	265
<i>Сурнина Е. А., Скрябина Д. Ю.</i> Коррекционно-образовательный потенциал уроков русского языка для младших школьников с общим недоразвитием речи .....	270
<b>III. ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ</b> .....	274
<i>Белослудцева П. А., Закирова Н. Н.</i> Измена как морально-этическая категория (на примере романов М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и Ш. Бронте «Джейн Эйр»): эссе .....	274
<i>Богданова К. М.</i> Использование онлайн-ресурсов в обучении английскому языку: вызовы и способы их преодоления .....	277
<i>Глезденёва Н. Н., Глухова Г. А.</i> Мифологические рассказы жителей деревни Граховского района (по материалам фольклорного рукописного фонда ИУФФУиЖ УдГУ) .....	281
<i>Ерамасова С. В., Зайцева Т. И.</i> Образ матери в произведениях Олега Поскрёбышева .....	288
<i>Ефремова Ю. А., Жданова А. Н., Закирова Н. Н.</i> Сценарий «Литературной гостиной», посвящённой юбилею В. В. Захарова .....	294
<i>Жданова А. Н., Корепанов И. В., Закирова Н. Н.</i> Художественные интерпретации романа И. А. Гончарова «Обломов» .....	301
<i>Закирова Н. Н.</i> 75-летний юбилей В. В. Захарова в ГГПИ .....	310

<i>Закирова Н. Н.</i> Яркая творческая личность: штрихи к портрету учителя Н. С. Ежовой .....	315
<i>Закирова Н. Н.</i> Опыт культурно-исторического градоведения .....	321
<i>Ившина М. В., Зайцева Т. И.</i> Жанр трагедии в удмуртской литературе конца XX века .....	324
<i>Исаева П. В., Булычёва Е. А.</i> Спаренные глаголы в удмуртском языке (на материале МО Старокармыжское Кизнерского района) .....	328
<i>Каркина Ю. В., Маратканова С. С.</i> Особенности бытования студенческого фольклора ГППИ .....	332
<i>Аверкиева Д. А., Касимова А. Р.</i> Использование прецедентных текстов в заголовках статей .....	338
<i>Кивилёва Е. А., Богданова Л. А.</i> Л. Н. Толстой о семейных ценностях (по страницам романа «Анна Каренина») .....	346
<i>Лекомцева А. А., Максимова М. В.</i> Обучение лексике подростков поколения Z .....	350
<i>Максимова М. В., Салтыкова М. В.</i> Изучение композиционных и стилистических особенностей коротких рассказов С. Моэма на занятиях по интерпретации художественного текста .....	354
<i>Мингалёва Л. А.</i> Знакомство пятиклассников с мультипликационной экранизацией классического текста как способ мотивации к чтению .....	357
<i>Петрова Е. Н., Зайцева Т. И.</i> Война в жизни и творчестве Николая Байтерякова .....	369
<i>Рысаев И. И., Булычёва Е. А.</i> Слова-кальки в современном переводе Псалтири на удмуртский язык .....	373
<i>Семибратов В. К.</i> Удмуртский пассаж книги Джеймса Фрэзера: к истокам сюжета .....	377
<i>Скопкарёва С. Л.</i> Вклад в культуру и науку Удмуртии: к 65-летию юбилею Н. Н. Закировой .....	386
<i>Скопкарёва С. Л.</i> Смеховое начало и травестирование в произведении В. Д. Черепанова «Отражение зеркал» .....	392
<i>Скопкарёва С. Л.</i> Творческая индивидуальность в поэзии Валерия Злобина .....	395



<b>IV. КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ</b> .....	398
<i>Амирасланова А. А., Салтыкова М. В.</i> Использование видео на уроках английского языка для развития монологической речи старшекласников .....	398
<i>Бессонова Л. А.</i> Цифровизация: за и против .....	402
<i>Жуйкова Н. С.</i> Орфоэпические упражнения как средство формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников .....	406
<i>Калинина Л. А.</i> Глаголы общественно-политической деятельности в русском языке .....	411
<i>Касимова Ю. Ф., Поторочина Г. Е.</i> Использование ментальных карт для формирования иноязычной коммуникативной компетенции на уроках немецкого языка .....	416
<i>Кропачева М. А., Литвинова Е. С.</i> Грамматические конструкции английского языка как речевые формулы, необходимые для успешной коммуникации .....	421
<i>Кропачева М. А., Литвинова Е. С.</i> Особенности организации интегрированных занятий на примере интеграции иностранного языка и лингвострановедения .....	424
<i>Шабардина П. А., Мартянова В. Н.</i> Диалектная лексика в Толковом словаре В. И. Даля как элемент пословиц и поговорок .....	427
<i>Петухова Д. С., Салтыкова М. В.</i> Использование интерактивных методов для формирования лексической компетенции обучающихся на старшем этапе обучения .....	430
<i>Реджепов Г. В., Салтыкова М. В.</i> Развитие монологической речи обучающихся по английскому языку на среднем этапе обучения .....	434
<i>Салтыкова М. В.</i> Микротекст как основа формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза .....	438
<i>Тиунова Е. А., Салтыкова М. В.</i> Использование виртуальных туров в развитии коммуникативных навыков обучающихся .....	441
<i>Яздурдыев Х. Э., Салтыкова М. В.</i> Развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся посредством английских загадок .....	445

<b>V. ЕКАТЕРИНЕ ИГНАТЬЕВНЕ ЧУПИНОЙ ПОСВЯЩА-</b> <b>ЕТСЯ .....</b>	<b>450</b>
<i>Чиговская-Назарова Я. А.</i> Слово ректора .....	450
<i>Лихачёва Е. В.</i> Первая в любимом деле .....	451
<i>Аверкиева Д. А., Суницова А. П., Закирова Н. Н., Касимо-</i> <i>ва А. Р., Овченкова О. Ю.</i> Вечер памяти Е. И. Чупиной: сценарий .....	457
<i>Бессонова Л. А.</i> Екатерина, Катя, Катенька... ..	464
<i>Каракулова Л. А.</i> Воспоминания о Е. И. Чупиной: совместная работа и долгие годы дружбы .....	465
<i>Скопкарёва С. Л.</i> Слово об Учителе .....	469
<i>Шамилина Т. С.</i> Успешный учёный и опытный практик .....	472
<i>Колотов М. В., Репина А. В.</i> Легендарный педагог-наставник .....	474
<i>Колбина (Чиркова) Е. А.</i> Воспоминания о Екатерине Игнатьев- не Чупиной.....	476
<i>Худякова Е. С.</i> 45 лет, отданных детям .....	478
<i>Шуклина (Пепеляева) С. Л.</i> Из воспоминаний .....	479
<i>Мирошниченко А. А., Чиговская-Назарова Я. А., Хлобысто-</i> <i>ва И. Ю., Куртеева О. В.</i> Педагогическая экспертиза модели факторов риска снижения образовательных результатов учащихся .....	480

## **ПРЕДИСЛОВИЕ**

### **СМОТР НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА**

Конференциальная и издательская деятельность в Глазовском государственном педагогическом институте имени В. Г. Короленко (ГГПИ) постоянно расширяется. В Год науки и технологий в России вуз, успешно прошедший процедуру аккредитации, находится в интеллектуальном тоне, деятельно доказывает свою научную состоятельность и нацеленность на новые перспективы.

Об этом свидетельствует и состоявшаяся в Ижевске на базе филиала Глазовского государственного педагогического института XV итоговая научно-практическая конференция «Инновационные процессы в системе образования».

Настоящее издание воспроизводит основные направления работы секций юбилейной конференции и отражает круг научных проблем базового педагогического вуза нашего региона. Статьи авторов сборника из вузов, ссузов, школ и детских садов Удмуртии, Казани, Кирова, Нижнего Новгорода, Перми, Воркуты, Санкт-Петербурга и Москвы объединены в разделы: «Психолого-педагогическое образование», «Логопедия и специальная психология», «Филологическое образование: современные аспекты», «Коммуникативные практики». Сборник завершает серия биографических материалов, посвящённых видному методисту ГГПИ, кандидату педагогических наук, доценту Е. И. Чупиной.

Участие в авторском составе сборника ректора ГГПИ, фундаментальные изыскания профессоров и доцентов, практический опыт директоров, учителей, воспитателей ДОУ, научные поиски аспирантов, магистрантов и бакалавров нескольких университетов, академий и педагогических вузов страны

позволили представить мультидисциплинарные материалы в разнообразных жанрах: теоретические и практико-ориентированные научные статьи, методические рекомендации, разработки, результаты экспериментальной работы и апробации инновационных методов школьной и вузовской методик, сценарии, портреты современных педагогов, презентации книжных новинок, эссе и воспоминания.

Материалы иллюстрированного сборника отражают продуктивность современного процесса интеграции науки и образования, тенденцию метапредметности и будут полезны как для исследователей в области науковедения, так и для педагогов и воспитателей образовательных учреждений региона в их практической деятельности.

***Н. Н. Закирова,***  
*заслуженный деятель науки Удмуртской Республики,*  
*канд. филол. наук,*  
*доцент ФГБОУ ВО «Глазовский государственный*  
*педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*  
*г. Глазов*

# **I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

*Н. В. Агафонова,  
воспитатель,  
БПОУ УР «Дебёсский политехникум»,  
пос. Дебёсы*

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОГО ОТРЯДА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПРИБРЕТЕНИЯ НАВЫКОВ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Наше общество стремительно развивается, возрастают требования к будущим педагогам, что требует от студента непрерывного профессионального самосовершенствования.

Обучение профессии педагога будет более эффективно, если у студента есть желание заниматься педагогической деятельностью не только в учебном процессе, но и во внеурочное время. При этом у него появляется возможность раскрыть свой творческий потенциал, что способствует закреплению теоретических знаний, расширяет возможность получения навыков и компетенций, важных для будущей профессиональной деятельности. Подтверждение этому утверждению мы нашли в словах известного педагога П. П. Блонского, который написал, что «педагогике невозможно научить книгами... Также необходима практика, но не копирующая (такая практика убийственна), а творческая и осознающая».

Проанализировав ситуацию в системе образования, которая включает в себя инклюзивное образование, у нас возникла идея создания отряда, деятельностью которого будут являться социально-культурная реабилитация и социальная адаптация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Декларация прав человека гарантирует инвалидам право на полное и равное участие во всех сферах жизни общества. Но не везде есть условия для такого участия инвалидов в со-

циально-культурной реабилитации. Создание равных возможностей для инвалидов и здоровых людей связано с обеспечением доступности не только в образовании, но и в культурной, творческой и досуговой деятельности.

Именно студенческий отряд, мотивированный на работу с детьми с ОВЗ, мог создать, по нашему мнению, такие условия. В Дебёсском политехникуме есть педагогические факультеты. Студенческий отряд, нацеленный на освоение практики работы с детьми с ОВЗ, был сформирован из числа студентов старших курсов данных факультетов.

Общение студентов с детьми во внеурочное время имеет некоторые преимущества по сравнению с учебным процессом, так как у обучающихся в техникуме появляется необходимость, выходя за рамки нормативной деятельности, искать и находить инновационные способы решения педагогических проблем, что способствует выработке индивидуального стиля педагогической деятельности.

Основное направление деятельности отряда – это социально-культурная реабилитация детей с ОВЗ, направленная на то, чтобы дети почувствовали заботу, понимание, принятие их такими, какие они есть, не чувствовали закомплексованности из-за своих физических ограничений.

Поэтому в реализации данного проекта основное внимание было уделено деятельности отряда, направленной на организацию досуга детей и подростков с ОВЗ и содействие развитию их творческих способностей. В рамках данного проекта отрядом были проведены мероприятия, посвящённые Всемирному дню улыбки и Международному дню инвалидов.

В проведении мероприятий нам содействовали сотрудники отдела КЦСОН, которые помогли собрать детей и предоставили помещение для встреч. После проведённого мероприятия дети ещё долго не расходились, им хотелось рассказать, как они живут, чем занимаются. Просили встречаться чаще. Родителям было приятно видеть, как дети общаются между собой и хотят ещё и ещё говорить о том, как они живут и чем занимаются, о своих планах. Желание чаще встречаться было единым как у детей, так и у родителей.

Очень тяжело заниматься с ребёнком, который ограничен в своих физических возможностях, но когда видишь улыбку

ребёнка, его желание общаться, то все трудности исчезают. При творческих занятиях у детей уходит внутренний дискомфорт, появляется интерес к дальнейшему общению и новым знаниям.

Студенческий отряд планирует проводить такие встречи хотя бы один раз в месяц: дети из деревень смогут приезжать и общаться с равными себе, найдут друзей и единомышленников по интересам, почувствуют, что они не забыты, что есть такие же люди, как они, что они нужны обществу, что они могут научиться многому новому и научить других тому, что умеют сами.

В планах работы студенческого отряда есть также создание «Творческой мастерской», в которой дети будут заниматься рукоделием, делиться своими знаниями и умениями.

Будущий педагог получает огромную пользу от общения с детьми с ОВЗ в неформальной обстановке, приобретая такие качества, как деликатность, сочувствие, терпимость, желание помочь.

Деятельность таких отрядов, как наш, может стать той средой, где протекает процесс реабилитации, социализации и развития личности. На сегодняшний день одной из нерешенных проблем детей-инвалидов является изолированность от сверстников, невозможность общения с ними. Особенно это ярко выражено в условиях сельской местности, когда в семье есть ребёнок-инвалид, обучающийся на дому.

Подводя итог проделанной работе, можно сказать, что общение с особенными детьми требует и особого подхода. Теоретических знаний недостаточно, нужны большая творческая практика и знания психологии общения с такими детьми и их родителями.

Информация о практике:

[https://vk.com/kcson\\_deb?w=wall-137751117\\_731](https://vk.com/kcson_deb?w=wall-137751117_731)

[https://vk.com/club182852076?w=wall-182852076\\_132](https://vk.com/club182852076?w=wall-182852076_132)

%2Fall



*Фото 1, 2.* Сотрудники Комплексного центра социального обслуживания населения Дебёсского района Удмуртской Республики проводят мероприятия, направленные на развитие творческих способностей детей и подростков с ОВЗ





*Фото 3. Сотрудники Комплексного центра социального обслуживания населения Дебёсского района Удмуртской Республики проводят мероприятия, направленные на организацию досуга детей и подростков с ОВЗ*

*Д. А. Балакин,  
преподаватель общественных дисциплин,  
БПОУ УР «УРСПК»,  
г. Ижевск*

### **ЗНАЧИМОСТЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН**

В настоящее время практически каждый преподаватель, учитель истории применяет в своей деятельности нетрадиционные формы обучения школьников и студентов. На наш взгляд, это связано со становлением нового стиля мышления учителей, ориентирующихся на эффективное решение образовательно-воспитательных задач в условиях более чем скромного количества предметных часов и усиление самостоятельной творческо-поисковой деятельности как школьников, так и студентов.

Современное российское общество предъявляет к современному ученику и особенно студенту высокие требования. Работодатели заинтересованы в таком работнике, который:

- во-первых, умеет думать самостоятельно и решать разнообразные проблемы (т. е. применять полученные знания для их решения);

- во-вторых, обладает критическим и творческим мышлением;

- в-третьих, владеет богатым словарным запасом, основанным на глубоком понимании гуманитарных знаний [2].

Конкурентоспособность на рынке труда зависит от активности человека, гибкости его мышления, способности к совершенствованию своих знаний и опыта. Умение успешно адаптироваться к постоянно меняющемуся миру является основой социальной успешности – вот чему должны учить современная школа и среднее профессиональное образование.

В этой связи понятен интерес, который проявляет сегодняшняя педагогика к деятельностным технологиям обучения, в частности, к проектной деятельности.

Что такое проектная деятельность? По мнению некоторых авторов, это особый вид интеллектуальной деятельности, отличительными особенностями которого являются: осмысление самостоятельно добытой информации через призму личного отношения к ней, перспективная ориентация, практико-направленное исследование и оценка результатов в конечном материализованном продукте. При этом под «конечным продуктом» понимается материальный носитель проектной деятельности: фильм, календарь, журнал, проспект, плакат, стенгазета, сценарий передачи и т. п. [1].

Преподаватель (учитель) в данной случае выступает в роли координатора, консультанта, общего организатора, а возможно, и партнера в ходе исследования различных аспектов учебной проблемы и обсуждения готового результата.

С точки же зрения преподавателя (учителя), учебный проект – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования и исследования у обучающихся, а именно учить:

- проблематизации (рассмотрению проблемного поля и выделению подпроблем, формулированию ведущей проблемы и постановке задач, вытекающих из этой проблемы);
- целеполаганию и планированию содержательной деятельности ученика;
- самоанализу и рефлексии (результативности и успешности решения проблемы проекта);
- представлению результатов своей деятельности и хода работы;
- презентации в различных формах с использованием специально подготовленного продукта проектирования (макета, плаката, компьютерной презентации, чертежей, моделей, театрализации, видео-, аудио- и сценических представлений и др.);
- поиску и отбору актуальной информации и усвоению необходимого знания;
- практическому применению школьных знаний в различных, в том числе и нетиповых, ситуациях;
- выбору, освоению и использованию подходящей технологии изготовления продукта проектирования;
- проведению исследования (анализу, синтезу, выдвижению гипотезы, детализации и обобщению) [3].

Однако, на наш взгляд, все определения проекта сводятся к утверждению, что учебный проект – совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, имеющая общую цель и согласованные способы, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта.

Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач, требующих интеграции знаний из различных предметных областей [2].

Большинство авторов, дающих определение проекта, выделяют ряд характерных особенностей этого метода обучения [3]. Прежде всего это наличие проблемы, которую предстоит решить в ходе работы над проектом. Причем проблема должна быть лично значимой для автора проекта характер, мотивировать его на поиски решения.

Проект обязательно должен иметь ясную, реально достижимую цель, которая реализуется через проектный продукт, создаваемый автором в ходе его работы, который также становится средством решения проблемы проекта.

Итак, выяснение исходной проблемы, формулирование цели и создание умозрительного образа проектного продукта – первые характерные особенности проекта.

Еще одно отличие проекта – предварительное планирование работы. Весь путь от исходной проблемы до реализации цели проекта необходимо разбить на отдельные этапы со своими промежуточными задачами для каждого из них; определить способы решения этих задач и найти ресурсы для этого; разработать подробный график работы с указанием сроков реализации каждого этапа.

Как показывает наша практика, осуществление плана работы над проектом, как правило, связано с изучением литературы и других источников информации, отбора информации; возможно, с проведением различных опытов, экспериментов, наблюдений, исследований, опросов; с анализом и обобщением полученных данных; с формулированием выводов и собственной точки зрения на исходную проблему проекта и способа ее решения.

Для воплощения найденного способа решения проблемы проекта создается проектный продукт, который должен обладать определенными потребительскими свойствами, т. е. удовлетворять потребности любого человека, столкнувшегося с проблемой, на решение которой и был направлен данный проект.

Непременным условием проекта является его публичная защита, презентация результата работы. В ходе презентации автор не только рассказывает о ходе работы и показывает ее результаты, но и демонстрирует собственные знания и опыт решения проблемы проекта, приобретенную компетентность. Элемент самопрезентации – важная сторона работы над проектом, которая предполагает рефлексивную оценку автором всей проделанной им работы и приобретенного в ее ходе опыта.

По своей сути проектный метод обучения, как нам кажется, близок к проблемному обучению, которое предполагает

последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися (студентами) познавательных проблем, решая которые, они под руководством учителя (преподавателя) активно усваивают новые знания. Проблемное обучение обеспечивает прочность знаний и творческое их применение в практической деятельности. Кроме того, проектный метод имеет сходство с развивающим обучением – активно-деятельностным способом обучения, при котором осуществляется целенаправленная учебная деятельность. При этом студент (ученик), являясь полноценным субъектом этой деятельности, сознательно ставит цели и задачи самоизменения и творчески их достигает. Поэтому некоторые авторы относят проектную деятельность к одному из способов проблемного обучения истории [1].

Какие типы проектов чаще используют в социально-гуманитарном цикле предметов? Чаще всего на уроках социально-гуманитарного цикла используются следующие типы проектов [3]:

1. **Информационный проект.** Его цель – сбор, оформление и представление информации. Позволяет развить у ребенка навыки работы с информацией, умение анализировать тексты, ранжировать и проверять сведения из различных источников.

Для ученика доминирующей стороной деятельности будет именно работа с информацией и, следовательно, развиваться и совершенствоваться у него будет в основном именно информационная компетентность.

2. Целью **исследовательского проекта** является доказательство или опровержение гипотезы проекта. Для этого ученику потребуются проводить эксперименты, анализировать их результаты, обобщать, сравнивать, выявлять закономерности, проводить аналогии, а также делать выводы, обосновывать свою точку зрения. Таким образом, основной упор будет сделан на мыслительную компетентность.

3. **Практико-ориентированный проект** помогает совершенствовать практические предметные умения и навыки учащихся (умение строить графики функций, использовать различные речевые обороты, понимать исторические закономерности и т. д.). Учитель (преподаватель) может дать задание своим ученикам (студентам) изготовить раздаточный ма-

териал по своему предмету или, например, исторический атлас и т. п.

В ходе работы над созданием такого проектного продукта учащиеся осваивают необходимые им предметные знания, умения и навыки, разовьют у себя деятельностную компетентность.

Также могут применяться **творческие проекты**, которые способствуют развитию коммуникативной компетентности, а также **игровые** или **ролевые проекты**. Надо ли говорить, как важно для замкнутых, застенчивых подростков освоить эти умения, приобрести или усовершенствовать свою коммуникативную компетентность [3]. Однако последние типы проектов в большей степени используются в школе, нежели в системе СПО.

В одном проекте могут сочетаться различные типы деятельности, но, как правило, один из них преобладает.

Итак, из вышесказанного следует, что проектная деятельность, на наш взгляд, должна применяться на уроках и занятиях социально-гуманитарного цикла, особенно на первых курсах системы СПО, так как готовит почву для успешного приобретения и освоения студентами профессиональных умений и навыков на старших курсах.

Но тогда возникает вопрос: «Какой тип проектов более подходящий для данной цели?» Как показывает опыт работы со студентами колледжа, учитывая особенности подростков и уровень их школьной подготовки, чаще всего выбирается смешанный информационно-исследовательский тип проекта либо в индивидуальной, либо в групповой форме. Выбор такого типа проектов обусловлен следующим:

Во-первых, главный результат использования метода проектов – это приобретение студентами компетентности в области истории и обществознания, а также конкретных умений и навыков, которые формируются в ходе проектной деятельности: опыт работы с большим объёмом информации, проведение презентаций; умение оценивать ситуацию и принимать решение; работать в коллективе; структурировать информацию; планировать работу индивидуально и в команде.

Во-вторых, не следует забывать, что в проекте любого типа присутствуют сбор информации, логическое осмысление цели, этапов работы и предполагаемых результатов проекта,

привлечение интереса публики к проблеме проекта и создание того или иного проектного продукта. Поэтому в рамках информационно-исследовательских проектов, применяемых в системе СПО, у студентов формируются в определённой степени те и иные умения (компетенции).

Итак, образование, выполняя социальный заказ – обучение и воспитание будущих граждан, – отражает особенности состояния общества и формирует у обучающихся те черты личности, которые будут востребованными в их взрослой жизни. Именно проектная деятельность позволяет вооружить подростка, будущего гражданина, не только серьёзными теоретическими знаниями, но и умением адаптироваться к постоянно и кардинально меняющемуся миру, развивать у него способность к самообучению, совершенствованию своих знаний и опыта, иными словами, формировать выпускника конкурентоспособным на рынке труда, а значит, и более успешным социально.

Таким образом, проектная деятельность – один из самых оптимальных методов обучения и воспитания подростков на уроках социально-гуманитарных дисциплин, на наш взгляд, так как позволяет учесть их возрастные особенности и потребности, повысить учебную мотивацию, способствует успешной социальной адаптации подростков, а для ученика и студента – это средство самореализации в современном обществе.

### **Список использованной литературы**

1. *Вяземский Е. Е.* Теория и методика преподавания истории / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М. : Владос, 2003.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 1999.
3. *Ступницкая М. А.* Новые педагогические технологии: учимся работать над проектами : рекомендации для учителей, учащихся и родителей. – Ярославль : Академия развития, 2008.

**С. М. Бушueva,**  
*студентка,*  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
**руководитель – Н. М. Шкляева,**  
*канд. пед. наук, доцент,*  
*зав. кафедрой дошкольного и начального образования,*  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов

## **СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделена образовательная область «Речевое развитие», одна из приоритетных задач которой – развитие связной, грамматически правильной диалогической речи у детей дошкольного возраста [2].

По мнению Т. И. Гризик, наиболее социально значимой для детей дошкольного возраста является диалогическая форма общения, так как именно диалог является естественной средой развития личности в этом возрастном периоде [1, с. 35].

Доказано, что отсутствие диалогического общения ведет к различного рода искажениям личностного развития, приводит к росту проблем взаимодействия с окружающими людьми, появлению серьёзных сложностей в умении адаптироваться в постоянно меняющемся социуме.

Особенности формирования диалогической речи у дошкольников рассмотрены в работах А. Г. Арушановой, А. Н. Гвоздева, С. Н. Карповой, Т. А. Сидорчук, О. С. Ушаковой. Эти авторы отмечают, что формирование диалогической речи у дошкольников происходит в разных видах деятельности детей и прежде всего в игровой, которая является ведущей в период дошкольного детства.

Л. С. Барсукова, Р. И. Жуковская, Д. В. Менджерицкая, Е. А. Флёрина, С. Л. Новосёлова, Е. И. Щербакова рассматривали сюжетно-ролевою игру как следствие формирования не



только диалогической речи, но и как результат развития личности ребёнка дошкольного возраста.

В исследованиях учёных доказано, что дети старшего дошкольного возраста уже достаточно хорошо владеют умениями диалогической речи: вступают в диалог, поддерживают его на протяжении длительного времени, умеют отвечать на вопросы и задавать их. Сформулированные ребёнком этого возраста вопросы требуют развёрнутого ответа с новой информацией.

Дети свободно используют элементы речевого этикета, реплики в диалоге носят побуждающий характер, способны продолжить беседу на заданную тему. Дети старшего дошкольного возраста способны договориться, придумать правила игры, решать конфликтные ситуации.

Одновременно с овладением умениями диалогической речи совершенствуется и её выразительность, что положительно влияет на результативность диалогов детей. В этом возрасте многие дети используют в диалогической речи целый комплекс средств интонационной выразительности (мелодику, темп, тембр, ритм, логическое ударение и паузы). В диалогической речи оптимально используются невербальные средства выражения эмоций, сопровождаемые репликами.

Целью нашего исследования было теоретически обосновать и апробировать возможности сюжетно-ролевой игры как средства развития диалогической речи детей 5–6 лет. Эксперимент проводился в три этапа – констатирующий, формирующий и контрольный.

Для выявления уровней развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста была использована диагностическая методика О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной [4].

Детям были даны задания, анализ которых позволил определить уровни развития их диалогической речи. Критерии определения уровня развития диалогической речи: умение вступать в диалог; находить контакт для общения; поддержать диалог, длительность диалога; развитие связной речи.

Анализ результатов обеих групп показал, что в основном дети находятся на низком и среднем уровнях, которые, по нашему мнению, недостаточны для детей старшего дошколь-

ного возраста. Чтобы доказать, либо опровергнуть выдвинутую гипотезу, мы провели формирующий эксперимент.

На подготовительном этапе нами был осуществлён подбор сюжетно-ролевых игр, интересных для старших дошкольников, способных их увлечь своим сюжетом, ролями, игровыми и коммуникативными ситуациями («Детский сад», «Торговый центр “Мани-Март”», «Почта», «Путешествие на теплоходе», «Медицинский центр», «День рождения в детском кафе»).

Эти игры проводились в течение двух месяцев, дети играли в них по несколько дней, а иногда – недель, возвращаясь к теме игры, придумывая новые варианты сюжета. Работа с детьми по развитию диалогической речи с помощью сюжетно-ролевых игр проводилась в три этапа, каждый из которых имел свои цели и включал проведение нескольких сюжетно-ролевых игр.

Форма организации детской деятельности – совместное с нами проведение сюжетно-ролевых игр на первом и втором этапах работы и самостоятельная игровая деятельность детей на третьем этапе.

В процессе экспериментальной работы мы обращали внимание на воспитание у детей внимания к сверстнику (партнеру по игре) и умения ориентироваться на его эмоциональное состояние, настроение, игровые действия; на развитие коммуникативных умений дошкольников. Мы создавали условия для погружения детей в сюжетно-ролевую игру, вживание в коммуникативные ситуации, развивали у детей способности выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать свое мнение; вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

Нами также была организована работа, направленная на развитие ролевых диалогов в самостоятельной игровой деятельности. Использовалась групповая и индивидуальная форма работы.

Наиболее эффективными приемами работы, используемыми для формирования диалогической речи у старших дошкольников в сюжетно-ролевых играх, оказались: совместное обсуждение воспитателем с детьми сюжета игр и коммуникативных ситуаций, которые возникают по ходу игры; придумы-

вание и разыгрывание диалогов, соответствующих разным ролям; показ в играх эмоционально-выразительных движений, жестов, мимики и обучение им; участие воспитателя в детских играх с целью показа игровых действий, ролевых диалогов, игровых эмоциональных и выразительных высказываний; корректное обсуждение конфликтных ситуаций в игре; подведение итогов игры, обсуждение ее результатов.

На заключительном этапе формирующего эксперимента была организована сюжетно-ролевая игра на тему «День рождения в детском кафе». Дети придумали такую коммуникативную ситуацию: у Алёши и Ани день рождения. Ребята приглашают своих друзей в кафе, где их ждёт весёлый праздник, вкусные угощения, сюрпризы и подарки. В ходе игры дети разыгрывали ситуации общения администратора, официантов, поваров с посетителями кафе. Каждый ребёнок ответственно относился к выполнению взятой на себя роли, дети демонстрировали умения менять ролевые действия и придумывать новые диалоги в ходе игры.

Заключительным был контрольный эксперимент, который подтвердил эффективность выдвинутой нами гипотезы – организация и проведение сюжетно-ролевых игр способствовали повышению уровня диалогической речи детей старшего дошкольного возраста.

По результатам исследования нами были сформулированы следующие методические рекомендации: обучать детей диалогической речи как средству коммуникации, используя схемы, модели, картинные планы; формировать культуру общения, практически использовать формулы речевого этикета; развивать фантазию, речевую активность, эмоциональное состояние детей, мотивировать; тематика сюжетно-ролевых игр должна быть интересна детям и опираться на их личный опыт; использовать приёмы работы над организацией и проведением сюжетно-ролевых игр; воспитывать интерес к разным профессиям и удовлетворять потребность детей в общении.

### **Список использованной литературы**

1. *Гризик, Т. И.* Развитие речи детей 5–6 лет : метод. пособие для воспитателей ДОУ / Т. И. Гризик, Л. Е. Тимошук. – М. : Просвещение, 2007. – 224 с.

2. Приказ Министерства образования и науки РФ (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // РГ. – Фед. вып. № 6241. – 25 ноября 2013 г. – URL: <https://rg.ru> (дата обращения: 23.12.20).

3. *Смирнова, Е. О.* Структура и варианты сюжетной игры дошкольника / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 62–70.

4. *Ушакова, О. С.* Методики обследования развития речи дошкольников : метод. пособие / О. С. Ушакова, Е. М. Струмина. – М. : Просвещение, 1997. – 285 с.

*Н. А. Вершинина,  
директор МБОУ «СОШ № 17» им. И. А. Наговицына,  
г. Глазов*

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ  
ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ  
ПРОФИЛЯ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»  
ФИЛИАЛА  
ФГБОУ ВО «ГЛАЗОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ  
В. Г. КОРОЛЕНКО» В Г. ИЖЕВСКЕ**

Организация государственной итоговой аттестации была осуществлена с целью определения соответствия уровня подготовленности выпускников их квалификационной характеристике, представленной в ФГОС ВО.

Государственная итоговая аттестация проводилась государственной экзаменационной комиссией с целью определения соответствия результатов освоения обучающимися ОПОП, соответствующих требованиям ФГОС ВО.

При защите ВКР большая часть студентов показала хорошие знания по заявленным темам, способность использовать методы количественного и качественного анализа, моделирования, теоретического и экспериментального исследования.

Темы ВКР актуальны, разнообразны, соответствуют потребностям начального образования, требованиям ФГОС. Те-

матика практико-ориентированная, например: «Развитие логического мышления младших школьников через проектную деятельность по математике», «Проектная деятельность младших школьников по русскому языку как средство развития орфографической грамотности», «Басня как средство развития критического мышления младших школьников» и др.

Дипломники выделили методологическую основу исследования: перечень научных теорий, принципов, концепций, на которых базировалось исследование.

Базой, на основе которой студенты проводили опытно-экспериментальное исследование, были образовательные организации Удмуртской Республики.

Студенты профиля «Начальное образование» представили на защиту выпускные квалификационные работы, которые включали постановку научной проблемы, обоснование основной идеи, гипотезу исследования и результаты учебной работы как квалифицированного психолого-педагогического исследования.

При защите ВКР студенты показали умение устанавливать связи между теоретическими и практическими результатами, их соответствие целям, гипотезе исследования; продемонстрировали хорошие аналитические способности, умение анализировать и систематизировать собранную информацию, а также делать самостоятельные выводы, предложения, обобщения и аргументированно излагать своё мнение. Работы проиллюстрированы рисунками, графиками.

В основной части дипломниками излагались полученные результаты проведенных исследований в таблицах и диаграммах, давали их классификацию и систематизацию. В конце выделялись важнейшие результаты исследования, делались обобщения, формулировались выводы.

Список использованной литературы и ссылки в тексте оформлены в соответствии с действующими требованиями (стандартами). В приложении выпускных квалификационных работ представлены методические разработки для учителей (буклеты, брошюры), фрагменты уроков, работы учащихся (лэпбуки, рисунки, сочинения, тесты). Выпускные квалификационные работы защищались с использованием мультимедийных средств, презентаций.

При написании дипломных работ студенты использовали обширный список информационных источников, в том числе публикации в Интернете.

В табл. 1 представлены результаты защиты ВКР.

Таблица 1

**Результаты защиты  
выпускных квалификационных работ**

№	Показатели	Всего	
		количество	%
1	Принято к защите ВКР	12	100
2	Защищено ВКР	12	100
3	Защищены с оценкой:		
	– отлично;	6	50
	– хорошо;	5	41,7
	– удовлетворительно;	1	8,3
	– неудовлетворительно	0	0
4	Количество ВКР, выполненных:		
	– по темам, предложенным студентами;	0	0
	– по заявкам образовательных и других организаций;	12	100
	– в области фундаментальных и поисковых научных исследований	0	0
5	Количество ВКР, рекомендованных:	0	0
	– к опубликованию;	11	91,7
	– к внедрению;	12	100
6	Средний балл	4,8	???
7	Количество внедрённых ВКР	10	83

Государственной аттестационной комиссией выпускникам было предложено следующее:

- участвовать в научно-практических конференциях ГГПИ;
- внедрять полученные результаты исследования в практическую деятельность;
- продолжить научно-исследовательскую работу, работая в школе.

Выпускники продемонстрировали следующие профессиональные компетенции:

- ПК-1 – готовность реализовывать образовательные программы по предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов;

- ПК-2 – способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики;

- ПК-3 – способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности;

- ПК-4 – способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых предметов;

- ПК-5 – способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся;

- ПК-6 – готовностью к взаимодействию с участниками образовательного процесса;

- ПК-7 – способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности.

В целом все студенты показали достаточный уровень компетентности в вопросах проведения и организации научного психолого-педагогического исследования по актуальным проблемам современного образования.

*С. А. Галичанина,  
преподаватель математики,  
БПОУ УР «Удмуртский республиканский  
социально-педагогический колледж»,  
г. Ижевск*

## **ПРОБЛЕМА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ И НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ЕЁ РЕШЕНИЯ**

Математика – один из основных предметов школьной программы. По количеству часов, которые выделяются для её изучения, до 7 класса она уступает только русскому языку, а после выходит на уверенное первое место. Основной трудностью для студентов в колледже является освоение материала программы с опережением на 1 год по сравнению со школой. Это достаточно трудно в силу возрастных особенностей и недостаточной готовности сознания большинства студентов к переработке и усвоению ряда математических понятий.

Студенты СПО – это подростки, пришедшие из школы. Главной мотивацией при поступлении в техникум, колледж для них становится получение профессии. Большая удача для преподавателя-математика, если эта профессия тесно связана с его дисциплиной. Однако математика в СПО – больше развивающая дисциплина.

Цели обучения математике в школах и в средних специальных учебных заведениях имеют ряд отличий. Если в школе в результате изучения курса математики ученик должен обладать некоторым набором математических знаний, умений и навыков, часто не связанных с его будущей специальностью, то особенность изучения математики в СПО заключается в том, что уровень владения математическим аппаратом для обучающегося колледжа является одним из важнейших факторов, влияющих на его дальнейшую жизнь. Цели преподавания математики в колледже заключаются:

- 1) в овладении обучающимися основами математических знаний;
- 2) формировании математической культуры обучающихся;



3) создании базы для дальнейшего изучения специальных дисциплин.

Мотивация для изучения этой сложной науки – одна из главных проблем современного СПО. Что делать обычному преподавателю математики в колледже, чтобы его предмет, незаслуженно отодвинутый на задворки профессионального образования, стал интересен студентам, которые недавно пришли из школы?

Активизация познавательной деятельности учащихся – актуальнейшая проблема современности. Её общей закономерностью является напряжение интеллектуальных сил, вызываемое главным образом такими вопросами и учебными заданиями, которые требуют самостоятельности в поисках способов их решения, умения выделить существенные и несущественные признаки изучаемых объектов, обобщать и делать самостоятельные выводы из полученных данных. Творческое, активное усвоение новых понятий осуществляется в процессе решения вопросов и учебных заданий, на которые в учебнике нет готового ответа. Учить школьников учиться – важнейшая задача каждого педагога.

Психологи утверждают, что познавательная активность школьника – качество не врожденное и не приобретенное. Она динамически развивается, может прогрессировать и регрессировать под воздействием школы, друзей, семьи, труда или других социальных факторов. На уровень активности сильно влияют отношения учителя и стиль его общения с учащимися на уроке, успеваемость и настроение ученика (успехи в учебе и положительные эмоции повышают познавательную активность). По этой причине у одного и того же ученика на различных уроках познавательная активность меняется в зависимости от того, какой учитель учит, чему учит и как учит, как он умеет активизировать работу класса. Только подлинное сотрудничество учителя и ученика обеспечивает на уроке активную учебную деятельность класса.

Основные задачи активизации познавательной деятельности обучающихся:

1) возбуждение познавательного интереса учащихся к изучению, положительного эмоционального отношения к изу-

чаемому материалу, желания учиться, воспитание чувства долга и ответственности за учение;

2) формирование и развитие системы знаний как основы учебных успехов;

3) развитие умственной и особенно мыслительной активности как условия учебных и познавательных умений, познавательной самостоятельности учащихся;

4) формирование и развитие системы умений и навыков учащихся, без которых не может быть самоорганизации их деятельности;

5) усвоение приемов самообразования, самоконтроля, рациональной организации и культуры умственного труда учеников.

Рассмотрим некоторые методы обучения, помогающие активизировать познавательную деятельность ученика:

1. Интерактивная доска на уроках математики как средство повышения познавательной активности учащихся.

Воздействие учебного материала на учащихся во многом зависит от степени и уровня его иллюстрации. Визуальная насыщенность учебного материала делает его ярким, убедительным, способствует лучшему его усвоению и запоминанию. Поэтому при изучении новой темы часто использую презентации. Преимущество презентации, воспроизведённой через интерактивную доску, в том, что мы можем делать в ней пометки, дополнительные записи, выделять цветом наиболее важную информацию. Всё это позволяет акцентировать внимание учащихся на значимых моментах излагаемой информации.

2. Использование различных математических программ.

Для примера рассмотрим программу GeoGebra – это программа для всех уровней образования, включающая в себя геометрию, алгебру, таблицы, графы, статистику и арифметику, в одном удобном для использования пакете. Идея использования GeoGebra заключается в том, что её можно применять как на уроках математики, так и самостоятельно, проверяя и закрепляя свои знания в нестандартной форме. Именно это и позволяет формировать познавательный интерес.

3. Проект – один из путей повышения мотивации обучения учащихся.

Метод проектов как образовательная технология, ориентирован на формирование опыта творческой деятельности учащихся.

Этапы действий по выполнению проекта:

1. Мотивационный – настрой учащихся на интересную работу.

2. Планирование проекта.

3. Выполнение проекта.

4. Защита проекта.

5. Оценка результатов.

4. Использование дидактических игр.

Дидактические игры можно широко использовать в качестве средства обучения, воспитания и развития учащихся. Игры формируют быстроту реакции, логическое мышление, смекалку, умение сопоставлять, делать выводы, запоминать. Игры на уроках используются для решения комплексных задач: усвоение нового материала, формирование необходимых умений и навыков, развитие творческих способностей.

5. Метод проблемного обучения на уроках математики.

Как известно, проблемой называют задачу, которую невозможно решить с помощью известных знаний и способов действий. Она обычно выглядит как противоречие, возникающее в ходе развития познания.

Можно выделить три группы проблемных ситуаций:

– познавательные (теоретическое мышление);

– оценочные (критическое мышление);

– организаторско-производственные (практическое мышление).

Познавательные проблемы решаются сравнением, выдвижением гипотез, предположений и т. д. В результате в науке появляются новые законы и выводы, новые понятия. Оценочные проблемы требуют критической оценки предметов и результатов труда. Решение организаторско-производственных проблем связано с поиском путей различных положительных изменений окружающей действительности и способствует развитию практического мышления, а также ведёт к поиску применения знаний на практике.

Таким образом, активными методами обучения следует называть те, которые максимально повышают уровень позна-

вательной активности школьников, побуждают их к старательному учению. В результате внедрения активных методов обучения в практическую деятельность учащиеся группы на уроке работают с интересом и желанием, значительно повышается интенсивность их работы.

Любой учитель постоянно находится в поиске новых технологий обучения, т. к. они позволяют сделать урок необычным, увлекательным, а значит, и запоминающимся для ученика. Только творчески работающий учитель может добиться у учащихся интереса к своему предмету, желания изучать его, а следовательно, хороших знаний.

### **Список использованной литературы**

1. *Колмогоров, А. Н.* Математика – наука и профессия / А. Н. Колмогоров. – М. : Наука, 2008. – 280 с.
2. [http://school-bol46.ucoz.ru/uchitelya/ChistokletovaVV/doklad\\_sovrm\\_metody\\_povysheniya\\_motivacii.pdf](http://school-bol46.ucoz.ru/uchitelya/ChistokletovaVV/doklad_sovrm_metody_povysheniya_motivacii.pdf)
3. <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2014/03/27/sposoby-aktivizatsii-poznavatelnoy>

*А. А. Давлетишина,  
ст. преподаватель кафедры дошкольного  
и начального образования,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГАХ**

Современный этап развития образования выдвигает в качестве одной из приоритетных задач обеспечение полноценного, безопасного существования ребёнка в обществе. Особо важной становится проблема формирования безопасного поведения детей на дорогах, что обусловлено интенсивной автомобилизацией, ростом дорог, наличием большого количества светофоров, разметок, дорожных знаков. Особую тревогу вы-

зывает ситуация с детским дорожно-транспортным травматизмом.

Вопросы формирования безопасного поведения детей дошкольного возраста на дорогах в отечественной педагогической науке отдельно не изучались, однако в исследованиях А. В. Гостюшиной, Н. И. Клочановой, Н. Л. Князевой, М. М. Котик, Р. Б. Стеркиной, Т. А. Шорыгиной рассматривались как один из аспектов нравственного воспитания.

Под безопасным поведением А. В. Попков рассматривает специфическую форму реализации субъекта, выраженную в системе действий или поступков, направленных на обеспечение оптимального уровня защищенности во всех сферах жизнедеятельности [1]. Л. А. Сорокина в понятие «безопасное поведение» включает следующие компоненты: предвидение и прогнозирование опасности; систему действий по предотвращению опасной ситуации; опыт взаимодействия с опасными ситуациями [2].

Непрерывность процесса овладения безопасным поведением на дорогах должна обеспечиваться систематическим и поэтапным усвоением детьми понятий и правил на специально организованных занятиях, в играх, в повседневных жизненных ситуациях, в ходе чтения художественных произведений, бесед, заучивания стихотворений, рассматривания картин, моделирования дорожных ситуаций и т. д.

Анализ научно-методической литературы позволяет констатировать эффективность формирования безопасного поведения на дорогах на этапе старшего дошкольного возраста, что обусловлено рядом новообразований данного возрастного периода в развитии ребёнка. В частности, стабилизируются физиологические процессы, укрепляется нервная система, преобладает высокая двигательная активность, которая совершенствуется и зависит уже от мотивов деятельности. Улучшаются показатели ловкости, координации, скорости. Дети активно осваивают социальное пространство, устанавливают сотрудничество со взрослыми и сверстниками. Общение ребёнка становится более разнообразным, глубоким. Закладываются основы словесно-логического мышления. Дети переходят от непроизвольного запоминания к произвольному, с удовольствием включаются в рассуждения, с лёгкостью делают умозаключения. Внимание и эмоциональная сфера становятся всё более

устойчивыми, дети – более ответственными, наблюдательными, самостоятельными, внутренняя организация поведения – более сложной, т. е. ребёнок уже может ставить цель своей деятельности, планировать её. Возникает необходимость действовать в соответствии с установленными правилами.

А. М. Якупов в систему образовательной деятельности по формированию безопасного поведения у детей включает следующие компоненты: формирование предметных знаний, умений и навыков (видов деятельности, которые осуществляются не только в безопасных условиях, но и в условиях риска); специальная теоретическая подготовка, предназначенная для безопасного поведения (овладение знаниями в области безопасности); психологическая подготовка, необходимая для безопасного поведения (развитие таких качеств, как смелость, решительность и т. д.); развитие качеств личности, нужных для безопасного поведения (проницательность, дальновидность); воспитание нравственных ценностей, ставших внутренними убеждениями, в которых закреплены как требования к личности, так и нормы поведения, ставшие безусловными (добро, милосердие, толерантность, долг, ответственность) [3].

Среди инновационных форм работы по формированию безопасного поведения на дорогах у детей старшего дошкольного возраста можно выделить следующие: квест-игры, моделирование проблемных ситуаций, ситуативно-имитационное моделирование, использование элементов технологии ТРИЗ, интерактивные пособия, мнемотаблицы, проектная деятельность, игровая технология «Сказочные лабиринты игры» и игровой комплекс «Коврограф ЛАРЧИК» В. В. Воскобовича, игры в педагогической песочнице, пластилинография, социальное партнёрство с семьёй, социально-значимые акции, организация опытно-экспериментальных площадок, использование различных информационно-коммуникационных технологий (сервисы Google Apps, создание рисованных фильмов) и др.

### **Список использованной литературы**

1. *Попков, А. В.* Формирование безопасного поведения подростков во внеурочной деятельности : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Попков. – Ижевск, 2007.

2. *Сорокина, Л. А.* Педагогические условия формирования подростков к безопасному поведению / Л. А. Сорокина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 8. – С. 195–203.

3. *Якупов, А. М.* Организационно-педагогические условия подготовки школьников к безопасному участию в дорожном движении : дис. ... канд. пед. наук / А. М. Якупов. – Магнитогорск, 1997. – 169 с.

*А. П. Желновакова,*  
*студентка,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*

*Л. В. Неклюдова,*

*канд. пед. наук,*

*доцент кафедры психолого-педагогического и дефектологического образования,*

*филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,*

*г. Ижевск*

## **ПРИЁМЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы. В связи с этим перед школой встаёт важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения, что, в свою очередь, требует совершенствования учебно-воспитательного процесса с учётом психологических закономерностей всей системы познавательных процессов.

Тема развития творческого воображения детей актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности ребёнка, его поведения в целом. В последние годы всё чаще ставится вопрос о роли воображения в умственном развитии ребёнка, об определении сущности механизмов воображения. Вообра-

жение выступает не только предпосылкой эффективного усвоения детьми новых знаний, но и является условием творческого преобразования имеющихся у детей знаний, способствует саморазвитию личности, т. е. в значительной степени определяет эффективность учебно-воспитательной деятельности в начальной школе.

Развитию творческой свободы, повышению уровня овладения творческой деятельностью, творческому саморазвитию, как и другим видам деятельности, можно учить школьников. Развитие творческого воображения может и должно стать одной из главных стратегий и принципов современной педагогики.

Воображение – это психический процесс, заключающийся в построении новых образов действительности на основе переработки имеющегося содержания сознания. Оно является психологической основой творчества, прогнозирования, проектирования будущей деятельности, а через неё – освоения новых сфер деятельности [2, с. 225].

В психологии существует традиция рассматривать воображение в качестве отдельного психического процесса наряду с восприятием, памятью, вниманием и др. [3, с. 67].

Воображение человека выражается:

- 1) в построении образа средств и конечного результата предметной деятельности;
- 2) в создании программы поведения, когда проблемная ситуация характеризуется неопределённостью;
- 3) в продуцировании образов, которые не программируют, а заменяют, симулируют действительность;
- 4) в создании образов, соответствующих описанию объекта; имеет аналитико-синтетический характер, как и другие психические процессы (мышление, память, восприятие).

Чтобы развивать творческое воображение, необходимо вести системное развитие творческих способностей детей. Обучение должно быть доступным и интересным для ребёнка. Необходим разнообразный демонстрационный материал: различные схемы, наглядные пособия являются основой обучения.



Для развития воображения необходимо наличие определённых условий: эмоциональное общение со взрослыми; предметно-манипулятивная деятельность (деятельность ребёнка, содержанием которой являются предметные манипуляции); необходимость разных видов деятельности [4].

К основным приёмам развития творческого воображения относятся: практические (упражнения); наглядные (демонстрация наглядного и раздаточного материала); словесные (чтение, повествование, рассказ); обучение в игровой форме.

#### **Приём созерцания**

**Цель** – развитие способности воспринимать многообразие объектов природы; эмоционально реагировать.

Этот приём приемлем на уроках-экскурсиях в природу, музей и т. д. Мы наблюдаем смену настроения в природе, погоды. Слушаем шум ветра, шёпот листьев, голоса птиц, наблюдаем полёт снежинок. Здесь уместно применять метод сравнений: «На что похожи лапы елей? С чем можно сравнить листопад? Какое настроение у нашего школьного парка зимой, весной?»

#### **Приём любования**

**Цель** – усиление эмоционального воздействия природы через произведения искусства, видение многообразия красок, обогащение лексического словаря.

Мы учимся не просто смотреть и видеть, но и восхищаться, любоваться, выражая свои эмоции и чувства. Осенью любимся красками осенней листвы, голубишной неба, зимой – белизной снега, очертанием голых деревьев.

#### **Приём одушевления**

С 1 класса дети составляют устные рассказы, а в последующем пишут сочинения-перевоплощения «Я – ёлочка», «Я родился снежинкой», предваряя написание эмоциональной беседой, которая помогает детям создать яркие, необычные образы.

#### **Прием словесного рисования**

Задаются вопросы: «О чём нам могут рассказать овощи (деревья, мои тетради)?..» Для усиления эмоционального впечатления можно использовать музыкальное сопровождение, слайды, образные слова и т. д.

### **Приём «Рисуем всем на всём»**

Важным условием развития творческого воображения детей является применение разнообразных материалов и техник на уроках технологии и изобразительного искусства. Нетрадиционные техники рисования (пальчиковая, ладошковая живопись, набрызг, кляксография, мототипия, размытый рисунок, аппликация с дорисовыванием и т. д.). Рисование на стекле, на асфальте, на снегу палочкой, на мятой бумаге.

### **Приём «Творим все вместе»**

Широко используются коллективные формы работы в процессе творческой деятельности детей, дети вместе рисуют макеты будущего, коллажи.

### **Приём «Фантастические гипотезы»**

Что бы произошло, что бы ты сделал, если бы:

- из крана на кухне полился апельсиновый сок;
- из тучи вместо дождя стал падать апельсиновый сок;
- люди придумали таблетку от сна и др.

### **Приём «Оживление»**

Детям предлагается придумать сказку о каком-нибудь предмете, например, находящемся в портфеле.

Все изложенные выше техники и приёмы нацелены на развитие творческого потенциала человека. А творческий потенциал, творческое воображение являются движущей силой, мотивирующей на достижение поставленных результатов, поэтому их развитие представляется крайне важным.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что воображение – психический процесс создания новых образов предмета, ситуации, обстоятельств путём перестройки имеющихся у человека представлений. Творческое воображение – это разновидность воображения, заключающегося в самостоятельном создании новых и оригинальных образов, требующих отбора материалов, необходимых для построения образа в соответствии с собственным замыслом.

Необходимо развивать творческое воображение детей в процессе учебной деятельности и обязательно руководить этим развитием. Воображение формируется в тесной связи с развитием всей личности, в процессе обучения и воспитания, а также в единстве с мышлением, памятью, волей и чувствами.

Задача учителя – обеспечить возможность реализации уникальных детских дарований через урок и внеурочную деятельность, используя специальные приёмы.

### **Список использованной литературы**

1. *Акулова, Л. К.* Развитие творческого мышления младших школьников : экспериментальный проект / Л. К. Акулова // Начальное образование. – 2007. – № 5. – С. 42–45.
2. *Загвязинский, В. И.* Педагогический словарь : учеб. пособие для студентов вузов / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
3. *Столяренко, Л. Д.* Психология : учебник для вузов / Л. Д. Столяренко. – СПб. : Лидер, 2005. – 255 с.
4. [http://studopedia.ru/3\\_34556\\_ponyatie-voobrazheniya-funktsii-svoystva-i-vidi-voobrazheniya.html](http://studopedia.ru/3_34556_ponyatie-voobrazheniya-funktsii-svoystva-i-vidi-voobrazheniya.html)

**В. В. Мусихина,**  
*студентка,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*

**Н. Н. Закирова,**

*канд. филол. наук, доцент кафедры  
русского языка и литературы,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*

*г. Глазов*

### **ОСНОВАТЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИНАСТИИ**

Изучение родословной может служить наглядным уроком в области истории, социологии, культурологии и краеведения. Этот аспект также важен для формирования мировоззрения студентов, как будущих педагогов, воспитателей, строителей собственных семей [1, с. 60].

Информационным поводом для обращения к реконструкции семейной родословной с учётом профессиональной педагогической общности на основе четырёх поколений нашего рода стало участие в ежегодном Межрегиональном конкурсе «Лучшая педагогическая династия – 2020», проводимом Баш-

кирским государственным педагогическим университетом им. М. Акмуллы.

Дипломант этого конкурса – самый юный представитель династии – автор настоящей статьи, студентка факультета социальных коммуникаций и филологии ГГПИ В. В. Мусихина. На основе изучения печатных и архивных источников, материалов семейных собраний была создана сводная таблица представителей профессиональной педагогической общности и генеалогическое древо династии Макушиных – Гузиных – Закировых – Сутягиных – Мусихиных – Ремес.

Приведём основные данные об основателях педагогической династии – гуманитариях: Николае Павловиче и Юлии Ивановне Макушиных (фото 1, 2).



*Фото 1.* Н. П. Макушин



*Фото 2.* Ю. И. Макушина

### **1. Информация о главе династии**

Фамилия, имя, отчество: **Макушин Николай Павлович.**

Дата, место рождения: 28 февраля 1925 г., с. Чукалы Большеигнатовского района Республики Мордовия.

Общий трудовой стаж: 40 лет.

Образование (образовательное учреждение, годы обучения): высшее: поступил в Мордовский пединститут – окончил Московский государственный педагогический институт

им. В. И. Ленина (1945–1949); аспирантура: Мордовский НИИ (1951–1954).

Педагогический стаж, должности в образовательных учреждениях:

35 лет – педагогический стаж.

1949–1951 гг. – учитель и директор Новоуткинской СОШ Свердловской обл.

1951–1954 гг. – аспирант, Мордовский НИИ (сектор истории).

1955–1956 гг. – ассистент кафедры истории СССР Мордовской обл. партшколы.

1956–1959 гг. – директор базовой школы Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарёва.

1959–1962 гг. – ст. преподаватель кафедры марксизма-ленинизма Кустанайского гос. пединститута.

1962–1964 гг. – и. о. декана исторического факультета, и. о. доцента кафедры истории Кустанайского гос. пединститута.

1964–1966 гг. – и. о. доцента кафедры истории Тамбовского гос. пединститута.

1966–1970 гг. – доцент, зав. кафедрой марксизма-ленинизма Троицкого ветеринарного института Челябинской обл.

1970–1981 гг. – ст. науч. сотрудник, зав. кафедрой научного коммунизма, доцент Глазовского гос. пединститута.

1981–1983 гг. – учитель истории гимназии № 14 г. Глазова.

Почётные звания и награды: кандидат исторических наук (1956), доцент (1968). Награды участника Великой Отечественной войны.

Педагогические достижения. Должности: зав. кафедрой, декан, директор школы, доцент, ст. науч. сотрудник.

Публикационная активность.

Общественная деятельность: руководитель Республиканского общества «Знание»; лектор университета марксизма-ленинизма и др.

Итак, у истоков династии – историк, учёный, педагог высшей и средней школы, ветеран Великой Отечественной войны.

Когда началась война, ему было всего 16 лет! В 1943 г. он окончил школу и с января этого года по август 1945 г. служил в рядах Красной армии, но службу он нёс не в тылу, а на фронте.

Сначала три месяца в Тамбове он получал военные навыки, был курсантом пулемётного училища, потом два месяца командовал отделом запасного стрелкового полка в Туле. И уже с мая 1943 г., он стал молодым командиром 310-го стрелкового полка. Воевал боец Николай Макушин на важнейших стратегических направлениях: на Калининградском, Ленинградском, Втором Прибалтийском фронтах [2].

Хотя он и был дважды ранен в боях, перенёс тиф, но остался в живых и воевал до самого конца войны – до мая 1945 г. Его военные награды: «За отвагу» (1944), «За Победу над Германией» (1945), «Двадцать лет Победы над Германией» (1965), «За доблесть и отвагу в Великой Отечественной войне» (1970), «Тридцать лет Победы в Великой отечественной войне 1941–1945 гг.» (1975) и «60 лет Вооружённых Сил СССР» (1978).

В мирное время педагог и учёный Н. П. Макушин активно печатался в научных изданиях: среди 64 источников, указанных в архивных материалах ГГПИ, учебные пособия для студентов, статьи в научных сборниках Москвы, Перми, Саранска, Свердловска, Петрозаводска. Челябинска, Ижевска, где он выступал на конференциях разного уровня. Обнаружены публикации в московских журналах «История СССР», «Вопросы истории КПСС», «Военно-исторический журнал», «Коммунист», «Профессионально-техническое образование», «Колос», а также в ижевских («Молот», «Пропагандист и агитатор»), свердловских («Урал», «Политическая агитация», «Уральский следопыт») и мордовских («Измямо» – «Победа») СМИ.

Н. П. Макушин подготовил к защите докторскую диссертацию «Деятельность КПСС по усилению обороны страны в 1937–1941 гг. (на материале партийных организаций Урала)», судя по востребованности современными историками, не потерявшую актуальности и сегодня. Показательно, что его монография вышла в центральном московском издательстве «Высшая школа».

Жена Н. П. Макушина – Юлия Ивановна (в девичестве Глухова) Макушина.

## **2. Информация о главе династии**

Фамилия, имя, отчество: **Макушина Юлия Ивановна**.

Дата, место рождения: 17.07.1925 г., г. Куйбышев.

Общий трудовой стаж: 35 лет.

Образование (образовательное учреждение, годы обучения): Высшее: 1944–1948 гг. – поступила в Мордовский государственный педагогический институт – окончила Куйбышевский государственный педагогический институт.

Педагогический стаж, должности в образовательных учреждениях:

31 год – педагогический стаж.

1948–1953 гг. – ассистент кафедры педагогики Мордовского гос. пединститута (Саранск).

1953–1957 гг. – завуч Инсарского педучилища (Мордовская АССР)

1957–1959 гг. – воспитатель группы продлённого дня Кустанайской СОШ № 12 (Казахстан).

1959–1966 гг. – преподаватель литературы и русского языка Кустанайского техникума автотранспортного транспорта (Казахстан).

1966–1967 гг. – воспитатель школы-интерната № 14 г. Кустанай (Казахстан).

1967–1970 гг. – преподаватель эстетики, литературы и русского языка СПТУ № 11 г. Троицка Челябинской обл.

1970–1973 гг. – преподаватель литературы на подготовительных курсах Глазовского государственного педагогического института.

1974–1976 гг. – преподаватель литературы и воспитатель Глазовского медучилища.

Профессиональные научно-педагогические достижения. Сданы кандидатские экзамены по философии и немецкому языку.

Общественная деятельность. Руководство литературно-творческими и молодёжными театральными коллективами в образовательных учреждениях (СОШ, СПО, вузах).

Вот что пишет о своей маме её младшая дочь Людмила Ремес: «Я окончила факультет кино- и фотоискусства Ленин-

градского института культуры имени Н. К. Крупской, жила и занималась педагогической и экскурсионной работой в Северной столице и в Царском Селе, а теперь уже больше половины своей жизни я гражданка Финляндии. Тому, что я осталась верна русской культуре и родному языку, конечно, порадовались бы мои родители! Выпускница Куйбышевского пединститута, учитель русского языка и литературы, вместе с отцом-историком мама, «поднимала целину», работала в школах, техникумах и вузах Казахстана, в системе образования Урала и Удмуртии.

В моей памяти она остаётся ангелом-хранителем, Учителем, источником и образцом жизнелюбия и оптимизма. Осмысливая суть личности самого дорогого человека, понимаю, что главным в ней были творческий подход и самовыражение в увлечениях музыкой, поэзией, живописью, литературным и театральным творчеством. Мы не пропускали концертов и спектаклей, слушали выдающихся чтецов и классические оперы (пели наизусть арии и музицировали на фортепиано), смотрели и обсуждали кинопремьеры, сочиняли миниатюры о жизненных ситуациях, стихи. Понятно, как высоко ценили и обожали такого творческого педагога ученики нашей мамы! Конечно же, я впитала её идеалы и прекрасные качества. Они и сегодня ведут меня по жизни! Вместе со своей сестрой Наталией, доцентом ГГПИ, я вовлечена в пленительный мир короленьковедения, финноугроведения и поэтическую атмосферу творчества Эдит Сёдергран, занимаюсь художественными переводами скандинавских сказок. Закономерным стал период моей преподавательской работы по русскому языку с финнами разных возрастов и с эмигрантами. Хочется и мне оставить след своей культуры в судьбе моего сына Маттиаса, студента Хельсинского университета, успешно занимающегося русско-финскими переводами и экскурсионной деятельностью по литературным местам в России».

Принимая эстафету из Финляндии, я понимаю, какая честь мне выпала быть членом большой семьи российской интеллигенции и одним из звеньев учительской династии филологов Макушиных – Гуциных – Закировых – Сутягиных – Ремес.



За краткими данными – целая жизнь служения делу просвещения, заслуживающая поэтического слова от их дочери – кандидата филологических наук, доцента ГГПИ Н. Н. Закировой:

Глава семьи – наш Николай Павлович Макушин.  
Его профпуть сапёра и профессора нескучен!  
Он в битвах настоящих вёл сраженья!  
Он – база династийных достижений!  
Его жена и муза – Юлия Макушина.  
Стажист-филолог с искрою в душе так нужен!  
Её ученики есть в школах, СПО!  
Ведь сеяла она свет знаний, мудрость и добро!  
Такой союз был славный, гармонический!  
Детей путь, внуков – лишь в педагогический!

#### **Список использованной литературы**

1. *Закирова, Н. Н.* Воспитание чувства исторической памяти с помощью родословных / Н. Н. Закирова // Интеграционные технологии в преподавании филологических дисциплин: виды, принципы, приёмы : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф., 28 апр. 2011 г. – Н. Новгород, 2011. – Т. 1. – С. 60–64.
2. *Закиров, Д. А.* С портретом деда в Вечном полку / Д. А. Закиров // От идеи – к инновации : материалы XXV Междунар. студенческой науч.-практ. конф. : в 3 ч. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2018. – Ч. 3. – С. 86–87.

*Д. А. Митрошина,*  
студентка,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
*Д. А. Сысоева,*  
магистрант,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
*Н. Н. Закирова,*  
канд. филол. наук,  
доцент кафедры русского языка и литературы,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов

## **СОЮЗ ПЕДВУЗА И ШКОЛ ГОРОДА ГЛАЗОВА: ИЗ ОПЫТА СОВМЕСТНОЙ КОНФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко – научный и организационный центр не только города, но и всей Удмуртской Республики. С ним активно сотрудничают городские методические объединения учителей, выпускники разных поколений всех факультетов, среди которых есть удостоенные звания «Лучший учитель года». Подобное признание уровня и значимости педагога предполагает включённость учителя в научно-исследовательский поиск, публикационную активность. Проявить свой научный потенциал учитель может при условии участия в конференциях. Благо, что ГГПИ – стабильно и активно действующая площадка, на которой всегда есть возможность раскрыться нашим педагогам.

Так, например, в последнее время успешно прошли научно-практические конференции:

– 24–25 января 2020 г. – XXV (юбилейная) конференция «Учебный физический эксперимент: актуальные проблемы, современные решения», посвящённая 90-летию со дня рождения академика РАО В. Г. Разумовского;

– 23–27 марта 2020 г. – XI региональная научно-практическая конференция «Достижения науки и практики – в деятельность образовательных учреждений»;

– 8 октября 2020 г. – научно-практическая конференция «Коммуникации в образовательном пространстве Удмуртской Республики»;

– 22–26 марта 2021 г. – Всероссийская научно-практическая конференция (с международным участием) «Достижения науки и практики – в деятельность образовательных учреждений»;

– 25–26 марта 2021 г. – региональная научно-практическая конференция «Захаровские чтения», посвящённая 75-летию со дня рождения В. В. Захарова, кандидата филологических наук, доцента кафедры русского языка и литературы, почетного профессора Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко, поэта, члена Союзов писателей РФ и УР.

На каждой из названных конференция было весомым учительское слово, практико-ориентированные доклады по методикам дисциплин, педагогике и психологии.

24 марта 2021 г. Управление образования Администрации города Глазова, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко» и МБУ «ИМЦ» провели традиционную ежегодную республиканскую научно-практическую конференцию «За страницами учебника».

Этот смотр знаний проводится в целях привлечения учащихся к научно-исследовательской и проектной работе, поддержки деятельности школьных исследовательских сообществ.

Основные задачи конференции:

- выявление и поддержка одарённых школьников, склонных к научно-исследовательской деятельности;
- вовлечение школьников в научную деятельность;
- привлечение к работе с учащимися учёных, специалистов высших учебных заведений, учреждений, организаций;
- привлечение общественного внимания к проблемам сохранения и развития интеллектуального потенциала республики.

Данная конференция проводится в три этапа:

I этап (школьный) – проведение научно-практических конференций в образовательных организациях. Победители и призёры школьных научно-практических конференций направляются для участия в конференции.

II этап (заочный) – сбор, обработка и комплектование материалов по темам.

III этап (очный) – экспертиза представленных работ.

Роль компетентных экспертов, председателей комиссий рядом с коллегами учителями-предметниками выполняли преподаватели ГГПИ:

– Владимир Александрович Саранин, доктор физико-математических наук, профессор кафедры физики и дидактики физики;

– Диана Габдулловна Касимова, Максим Андреевич Королев и Мария Владимировна Сухова – кандидаты исторических наук, доценты кафедры истории и СГД;

– Любовь Александровна Калинина и Наталия Николаевна Закирова – кандидаты филологических наук, доценты, кафедры русского языка и литературы;

– Ирина Леонидовна Мирошниченко, Ирина Юрьевна Хлобыстова – кандидаты педагогических наук, доценты и Татьяна Алексеевна Бузикова, ст. преподаватель кафедры математики и информатики;

– Ольга Валерьевна Куртеева и Елена Владимировна Мальцева – старшие преподаватели кафедры педагогики и психологии;

– Светлана Сергеевна Зотова, Евгений Александрович Колесников – кандидаты педагогических наук, доценты кафедры педагогики и психологии;

– Наталия Петровна Хватаева и Ирина Юрьевна Лыскова – кандидаты филологических наук, доценты кафедры иностранных языков и удмуртской филологии;

– Анна Владимировна Долженко, кандидат фармацевтических наук, доцент и Зульфия Нурисламовна Петрова, старший преподаватель кафедры медико-биологических дисциплин.

В 17 секциях, почти половина из которых (восемь) была ориентирована на социально-гуманитарный профиль, приняли участие 126 обучающихся.

Из 25 работ филологической направленности («Страноведение. Иностранные языки», «Языкознание. Английский язык», «Русский язык») восемь было представлено на секции «Литература».

Участие в этом состязании юных литературоведов приняли обучающиеся из глазовских СОШ № 3, 4, 7, 12, 15, гимназии № 8 и из МБОУ «Пышкетская СОШ».

На суд жюри литераторов были представлены два проекта и шесть исследовательских работ (табл. 1).

*Таблица 1*

<b>№</b>	<b>Ф.И.О.</b>	<b>Школа</b>	<b>Тема выступления</b>
1	Валерия Хлобыстова	МБОУ «СШ № 3»	«Сны и сновидения в русской литературе»
2	Елизавета Бехтемырова	МБОУ «Гимназия № 8»	Проект «Киносценарий по роману М. Ю. Лермонтова “Герой нашего времени”» (повесть «Белла»)
3	Владислав Максимов	МБОУ «СШ № 3»	«Образ еды в русской литературе XIX века»
4	Алина Кутявина	МБОУ «Пышкетская СОШ»	«Дуэль в судьбах русских писателей и их произведениях»
5	Анна Федотова	МБОУ «СШ № 15» им. В. Н. Рождественского	«Мир запахов в романе-эпопее М. А. Шолохова “Тихий Дон”»
6	Алина Матушкина	МБОУ «СОШ № 4»	«Проект “Литературный Глазов”»
7	Марсель Дюкин	МБОУ «СОШ № 7»	«Образ Емельяна Пугачева в произведениях литературы и искусства»
8	Алина Ильина	МБОУ «СШ № 12»	«Петербург Достоевского»

Как видим, проблематика работ отличается широтой хронологии привлекаемого материала (от XIX до XXI в.), разнообразием объектов и методов исследований. Это очень показательно, что современную молодёжь интересуют как традиционные, так и совершенно новые подходы к трактовкам русской классики разных эпох и литературе родного края, что вместе со своими наставниками участники конкурса выходят за рамки литературоведческого анализа текста, привлекая метапредметные связи: литература в союзе с историей, психологией, краеведением, живописью, музыкой, кино...

В соответствии с «Положением о республиканской научно-практической конференции «За страницами учебника», в котором чётко прописаны требования к письменным работам и регламент защит, все конкурсанты заранее предоставили в комиссию их тексты, видеоролики защит, презентации к своим выступлениям.

Положение с критериями оценивания и работы были получены членами жюри на специальном совещании-инструктаже в МБУ «ИМЦ». Объективность оценивания работ обеспечивалась коллегиальным решением трёх членов компетентного жюри. На секции по литературе в 2021 г. в его состав входили учителя М. И. Обухова из МБОУ «Гимназия № 6» и М. Л. Никитина из МБОУ «СОШ № 2» под председательством доцента Н. Н. Закировой. (Результаты Республиканской НПК «За страницами учебника» по секции «Литература» отражены в табл. 2.)

*Таблица 2*

№	Ф.И.О.	Сумма баллов	Средний балл	Рейтинг
1	Валерия Хлобыстова	66	22	<b>4</b>
2	Елизавета Бехтемырова	76	25,3	<b>2</b>
3	Владислав Максимов	63	21	6
4	Алина Кутявина	62	20,7	7
5	Анна Федотова	85	28,3	<b>1</b>
6	Алина Матушкина	64	21,3	5
7	Марсель Дюкин	67	22,3	<b>3</b>
8	Алина Ильина	50	16,7	8

Наиболее удачные доклады учеников были выдвинуты для участия в научной сессии студентов ГГПИ. В программу секции «Малые Короленковские чтения», состоявшуюся 5 апреля 2021 г., наряду со студенческими, были включены выступления школьников: Анны Федотовой (МБОУ «СОШ № 15 им. В. Н. Рождественского»), Бехтемыровой Елизаветы (МБОУ «Гимназия № 8»), Марселя Дюкина (МБОУ «СОШ № 7») и Валерии Хлобыстовой (МБОУ «СОШ № 3»).

Подобная совместная работа ГГПИ и учительского сообщества в организации и проведении конференций институтского, городского, республиканского и всероссийского уровней отражает преемственные связи между вузом, школами, гимназиями и ссузами, позволяет повышать научный потенциал учителей и ориентировать выпускников на получение педагогической профессии в Глазовском государственном педагогическом институте.

*А. А. Зорина,*

*преподаватель,*

*БПОУ УР «Удмуртский республиканский  
социально-педагогический колледж»,  
г. Ижевск*

**ОПЫТ РАБОТЫ ГЛАВНОГО ЭКСПЕРТА  
НА РЕГИОНАЛЬНОМ ЧЕМПИОНАТЕ  
«МОЛОДЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЫ»  
(WORLDSKILLS RUSSIA)  
УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ – 2021**

Опыт – самый лучший наставник.  
*Овидий*

С 01.03.2021 по 05.03.2021 г. на базе БПОУ УР «Удмуртский республиканский социально-педагогический колледж» (БПОУ УР «УРСПК») проходил VI открытый региональный чемпионат «Молодые профессионалы» («Worldskills Russia») Удмуртской Республики – 2021 по пяти компетенциям: «Преподавание в начальных классах», «Физическая культура,

спорт и фитнес», «Организация экскурсионных услуг», «Дополнительное образование детей и взрослых», «Социальная работа».

Главным экспертом по компетенции «Социальная работа» был преподаватель высшей категории Алёна Алексеевна Зорина. Прежде чем начать работу главного эксперта, преподаватель прошла обучение в ноябре и получила свидетельство, которое даёт право на проведение чемпионатов по стандартам Worldskills в рамках своего региона.

Работа главного эксперта заключалась в организации проведения чемпионата, в подготовке важной документации и, самое главное, в соблюдении и выполнении регламента чемпионата, том А и том Б, кодекса этики. Самые главные принципы Worldskills – это открытость и честность. Главный эксперт может с уверенностью сказать, что данные принципы были соблюдены. Подтверждением этого могут быть слова экспертов-компатриотов, которые благодарили о честном проведении и чётко организованном чемпионате, а также благодарственное письмо от независимого эксперта, приехавшего из Пермского края.

Опыт, полученный на региональном чемпионате, поможет главному эксперту в организации масштабных мероприятий, в проведении демозкзаменов, в подготовке будущих специалистов в сфере «Социальная работа». В 2021/22 уч. г. в БПОУ УР «УРСПК» откроется новая специальность «Социальная работа» (подготовка специалистов по социальной работе). Данная специальность на уровне среднего профессионального образования в Удмуртской Республике открывается только в БПОУ УР «УРСПК».

Ускорение темпов мирового общественного развития, кардинальное усложнение всей системы человеческих связей, актуальные изменения в социальной, политической и экономической жизни страны привели к появлению на базе традиционных ещё и новых социальных проблем, которые вызывают возрастание у граждан нервно-психологических перегрузок, нарушение их социальных отношений.

Предоставление профессиональной социальной помощи и защиты населению, обеспечение социального благополучия,



гармонизация социальной среды возможно при условии повышения качества профессиональной подготовки специалистов, которые реализуют данные функции.

Деятельность специалистов социальной работы соответствует высокому уровню квалификации (шестой квалификационный уровень) и реализуется в первую очередь в системе социальной защиты населения.

Компетенция «Социальная работа» предполагает предоставление гражданам социальных услуг и государственной социальной помощи в целях улучшения условий их жизнедеятельности и расширения их возможностей самостоятельно обеспечивать свои основные жизненные потребности.

В настоящее время, учитывая количество общественных проблем, от социальных сотрудников требуется обладание определёнными личностными и профессиональными качествами. Юридическая грамотность, педагогические навыки, умение оказывать медицинскую помощь, знание психологии, свободная ориентация в отечественных и международных социальных стандартах, способность сопереживать, психологическая стабильность, физическая выносливость – это те качества, которые должны быть сформированы у специалиста по социальной работе.

Открытие новой специальности – очень важный момент, так как специалист по социальной работе – это профессия, которая является одновременно и сложной, и увлекательной, создана для волевых людей с сильным характером и богатым внутренним миром. Полученный опыт при проведении регионального чемпионата поможет преподавателю профессионально вырастить таких специалистов.

*Л. В. Зянгильдяева,*  
*студентка,*  
*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*  
*институт им. В. Г. Короленко»,*  
*научный руководитель – А. А. Давлетишина,*  
*ст. преподаватель кафедры дошкольного*  
*и начального образования,*  
*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*  
*институт им. В. Г. Короленко»,*  
*г. Глазов*

## **СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Современная концепция образования ставит в приоритет идею развития личности ребёнка, формирования его творческих способностей, воспитания важных личностных качеств, развитие всех психических процессов. Одним из важных психических процессов, которые происходят на этапе дошкольного детства, является развитие мышления ребёнка.

Психологические аспекты развития мышления отражены в трудах отечественных и зарубежных учёных: Л. С. Выготский, П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. С. Мухина, Дж. Гилфорд и др.

По мнению В. Н. Капарулиной и М. Н. Смирновой, мышление – это процесс опосредованного и обобщенного отражения в сознании человека существенных свойств предметов и явлений объективного мира [1].

Согласно исследованиям С. Л. Рубинштейна, В. В. Давыдова, В. С. Мухиной и др., проводить работу по развитию мышления особенно важно на этапе дошкольного возраста. В детском саду для этого немало возможностей. В процессе образовательной деятельности, игр, труда, совместной деятельности взрослого и ребёнка создаётся неиссякаемый запас ситуаций, позволяющих педагогу проводить работу по развитию детского мышления. Работая с детьми, педагоги уделяют внимание развитию мышления в процессе образовательной деятельности, в играх, повседневной бытовой деятельности, часто проходя мимо тех педагогических ценностей, которые таит

в себе сказка. Исследования А. В. Запорожца, Д. М. Арановской, Н. С. Карпинской, Е. А. Флёринной и др. доказывают, что сказка является не только средством опосредованного развития всех психических процессов, но и выступает механизмом коммуникативных и социальных навыков взаимодействия с окружающей средой, средством развития мышления.

Цель данной работы – выявить возможности сказки в развитии мышления у детей младшего дошкольного возраста. Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 4» г. Глазова. Для его осуществления нами были определены контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы. Для определения исходного уровня развития мышления у детей младшего дошкольного возраста были проанализированы педагогические условия в группе, проведены диагностики по методикам Р. С. Немова [2].

Сравнительный анализ уровней развития мышления у детей ЭГ и КГ показал, что в ЭГ преобладают дети с низким уровнем развития мышления – их 60 %. В КГ 60 % детей – со средним уровнем развития мышления. Высокий уровень развития мышления у детей контрольной и экспериментальной групп выявлен у 20 % детей ЭГ и 20 % детей КГ.

В ходе формирующего этапа эксперимента нами была разработана система работы с применением сказок, направленная на развитие мышления детей. На первом этапе была оформлена выставка, отобраны методы и приёмы, активизирующие внимание детей к литературному произведению, подобраны сказки для работы по развитию у детей мышления, разработан перспективный план образовательной работы с детьми.

На втором этапе мы провели систему образовательной работы с детьми по развитию мышления с использованием сказок. Для развития у детей мышления в процессе восприятия детьми сказок, а также после их прочтения были использованы следующие игровые приёмы: изменение ситуации в знакомых сказках, придумывание сказки, взяв за основу уже знакомую, перевертывание сказок, двигательное моделирование, отгадывание загадок по мотивам сказок, драматизация и др.

Для выявления динамики повышения уровня развития мышления у детей младшего дошкольного возраста в ЭГ и КГ

была проведена повторная диагностика. Были получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

**Сравнительная таблица уровней развития мышления у детей младшего дошкольного возраста до и после формирующего эксперимента**

Уровни развития мышления	До эксперимента		После эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	20 %	20 %	20 %	40 %
Средний	60 %	20 %	40 %	60 %
Низкий	20 %	60 %	40 %	0 %

Анализ результатов контрольной и экспериментальной групп показал, что работа, проведённая в формирующем эксперименте с детьми экспериментальной группы, оказалась эффективной, уровень развития мышления детей повысился, стал лучше, чем у детей контрольной группы.

Таким образом, существенные различия, выявленные при сравнительном анализе результатов контрольной и экспериментальной групп, подтвердили эффективность разработанной нами системы работы по развитию мышления с использованием сказки у детей младшего дошкольного возраста.

**Список использованной литературы**

1. Психологический словарь / В. Н. Копорулина, и др. ; под общ. ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003. – 640 с.
2. Немов, Р. С. Психология : в 3 кн. / Р. С. Немов. – СПб.: Владос, 2000. – Кн. 1, 2. – 640 с.
3. Смердина, Е. М. Сказка как средство развития познавательных-речевых умений у младших дошкольников / Е. М. Смердина // Актуальные вопросы профессионально-педагогического образования : сб. науч.-метод. работ. – Уфа, 2017. – С. 232–236.

*Н. В. Ившина,  
преподаватель русского языка и литературы,  
БПОУ УР «Дебёсский политехникум»,  
пос. Дебёсы*

## **СОЗДАНИЕ БУКТРЕЙЛЕРОВ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ**

В последние годы в образовании происходят глобальные изменения, связанные с введением в образовательный процесс новых федеральных государственных образовательных стандартов. Сказалось это, конечно же, и на занятиях литературы. Приходится обновлять систему преподавания, используя такие формы работы, которые позволяют не отставать от требований времени, заинтересовать современного молодого читателя, часто не ориентированного на чтение, произведениями художественной литературы. Одним из таких видов работы может быть создание буктрейлеров.

Цель буктрейлера – рассказать о книге, заинтересовать, привлечь внимание к книгам при помощи визуальных средств, характерных для трейлеров к кинофильмам.

Яркие, красочные картинки буктрейлера и захватывающие видеосюжеты, сменяющие друг друга, лаконичный текст – всё это привлекает внимание современного зрителя, имеющего, по мнению исследователей, «клиповое мышление». Современные подростки в силу своих психологических особенностей очень восприимчивы к рекламе, поэтому буктрейлеры и видеоблоги буктьюберов для повышения читательского интереса на сегодняшний день являются самыми актуальными средствами.

Кроме того, работа над созданием буктрейлера способствует формированию у обучающихся профессиональных учебных заведений общих компетенций – универсальных способов деятельности, общих для всех (большинства) профессий и специальностей, направленных на решение профессионально-трудовых задач и являющихся условием интеграции выпускника в социально-трудовые отношения на рынке труда.

Создание буктрейлеров на уроках литературы является инновационным методом, позволяющим повысить читательский интерес.

Цель исследования – сформировать представление о буктрейлере как способе повышения читательской активности.

Задачи:

1. Дать определение понятию «буктрейлер». Ознакомиться с историей возникновения буктрейлера.

2. Изучить разновидности буктрейлера по цели, способу визуального представления текста.

3. Представить материалы и технические средства для создания буктрейлера.

4. Рассмотреть принципы создания буктрейлера.

5. Организовать работу по созданию буктрейлера с обучающимися в рамках проектной деятельности.

6. Провести анкетирование в группе обучающихся с целью выявления эффективности работы с буктрейлером на уроке.

**Понятие «буктрейлер». История возникновения буктрейлера.**

Современный человек уже давно привык к таким явлениям, как трейлеры. Анонс того или иного фильма, передачи или мероприятия стал неотъемлемой частью программы, которая в том или ином виде презентуется зрителю.

Буктрейлер – это видеоряд, представляющий или рекламирующий читателю новую книгу, это самобытный жанр, объединяющий литературу, визуальное искусство и интернет-технологии.

Буктрейлер – это видеоанонс произведения, направленный на то, чтобы заинтересовать читателя, подтолкнуть его к чтению рекламируемой книги. Цель таких роликов – пропаганда чтения (рассказать о книге, заинтересовать, заинтриговать читателя), привлечение внимание к книгам при помощи визуальных средств, характерных для трейлеров к кинофильмам. В ролике продолжительностью не более трёх минут информация о книге подаётся так, что сразу хочется взять её и прочесть. Такие ролики снимают как к современным литературным произведениям, так и к произведениям, ставшим литературной классикой.

Первые буктрейлеры представляли собой слайд-шоу из иллюстраций с подписями или закадровыми комментариями. Именно таким было первое видео, снятое к роману Джона Фэрриса в 1986 г.

В 2003 г. на книжной ярмарке в Луизиане впервые был продемонстрирован буктрейлер к книге Кристин Фихан «Тёмная симфония». В России жанр буктрейлера появился в 2010 г. Специалисты издательства «Азбука Аттикус» и «Эксмо» стали одними из первых, кто использовал буктрейлер для продвижения книги. В России буктрейлеры практикуют в основном как агитационный элемент социальной рекламы, чтобы пробудить любовь к чтению и рассказать о произведениях русской классической литературы.

### **Организация работы по созданию буктрейлера с обучающимися в рамках проектной деятельности.**

В связи с системно-деятельностным подходом, представленным в ФГОС, в современном образовании большое внимание уделяется работе обучающихся над проектами. Педагог может в своей практике применить работу над проектами в рамках выполнения внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся по предмету (далее – ВСР). Оценка за ВСР учитывается на экзамене по изучаемой дисциплине.

Прежде чем вводить работу по составлению буктрейлера, педагог обучается работе с программами Windows Movie Maker, Windows Live. Изучает специальную литературу, в которой изложена информация, связанная с разновидностями буктрейлеров, с принципами их создания, с требованиями, предъявляемыми к составлению буктрейлеров. Только после этого педагог начинает работать с обучающимися.

Работа по созданию буктрейлера с обучающимися на уроках литературы ведётся в несколько этапов.

1 этап. Этот этап представляет собой работу на уроке. Знакомство с понятием «буктрейлер». Знакомство с разновидностями буктрейлера по цели, по способу визуального представления текста, ознакомление с материалами для буктрейлера, принципами его создания. Показ обучающимся готовых вариантов буктрейлеров.

2 этап. Работа – ознакомление с программой Windows MovieMaker, Windows Live. Обучение работе в названных про-

граммах. Составление плана буктрейлера. Создание пробного варианта буктрейлера. Предупреждение о возможных ошибках, возникающих при создании буктрейлера.

3 этап. Объявление целей и сроков выполнения ВСР. Объявление обучающимся тем буктрейлеров. Назначение нескольких руководителей, которые набирают в свои группы несколько человек (примечание: группа состоит из трёх-четырёх человек). Руководители групп координируют процесс создания буктрейлера: назначают ответственных за подбор к буктрейлеру музыки, иллюстраций, видеосюжетов, за видеосъемку (если понадобится). Объявление критериев оценивания работ.

4 этап. Определение целей и задач проекта. Распределение заданий между участниками группы. Работа над проектом. Консультация с преподавателем по созданию буктрейлера.

5 этап. Презентация буктрейлера. Оценивание работы.

*Таблица*

### Критерии оценивания буктрейлера

№	Критерии	Количество баллов (от 1 до 3)
1	Информативность, полнота раскрытия темы	
2	Оригинальность содержания и формы работы	
3	Техническая сложность исполнения работы	
4	Творческий подход к созданию буктрейлера	
5	Эстетика оформления и дизайн	
6	Органичность сочетания видеоряда, звукового сопровождения и содержания книги	
7	Эмоциональное воздействие	
	21–19 баллов – «5»; 18–13 баллов – «4»; 12–8 баллов – «3»	

Буктрейлер – явление относительно молодое, но уже сумевшее завоевать всеобщую популярность. Работу по созданию буктрейлера на уроках литературы проводить можно и нужно. Это связано с особенностями восприятия информации в современном обществе.



Работа над созданием буктрейлера даёт обучающимся следующие возможности:

- 1) раскрывает творческие способности обучающихся;
- 2) даёт возможность овладения компьютерными технологиями;
- 3) развивает умения работать в коллективе;
- 4) развивает умения самостоятельно ставить цели;
- 5) развивает навыки поиска информации;
- 6) совершенствует навыки организации собственной деятельности с учётом цели и способов её достижения.

Результатом работы над проектом по созданию буктрейлера станут несколько видеороликов по произведениям русской классики, по произведениям советской и российской литературы. Данные видеоролики можно использовать на начальном этапе изучения произведения, чтобы заинтересовать обучающихся произведением, вызвать интерес к его изучению.

### Список использованной литературы

1. *Шамис, Е.* В каких условиях растёт поколение Милениум и Z и что станет их ценностями. Специально для RuGenerations / Е. Шамис. – URL: <https://rugenations.su/2009/05/21/в-каких-условиях-растет-поколение-мил/>

2. *Гуцина, Д.* Памятка для создания буктрейлера / Д. Гуцина // Школа вдохновения : сайт. – URL: <http://school-of-inspiration.ru/pamyatka-dlya-sozdaniya-buktrejlera>, свободный. – (Заголовок с экрана. – Рус. яз.).

3. Как сделать буктрейлер : практ. рекомендации // Алексей Музалёв и Литературный проект LITER-RM : сайт. – URL: <http://liter-rm.ru/kak-sdelat-buktrejler.html>, свободный ; <http://infourok.ru/tehnologiya-sozdaniya-buktrejlerov-i-ih-ispolzovanie-na-urokah-literaturi-666367.html>

4. <http://infourok.ru/buktrejler-kak-sredstvo-povisheniya-chitatel'skogo-interesa-na-urokah-literaturi-467960.html>

5. <http://gaidarovka-metod.ru/index.php?catid=95:2011-10-08-15-25-07&id=1107:1-r-28012014>  
&Itemid=144&option=com\_content&view=article

6. *Щербинина, Ю. В.* Буктрейлеры в школьной практике преподавания литературы / Ю. В. Щербинина // Материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика текста». – URL: <https://slovesnik.org/images/docs/pedagogikertexta2/sbornik-pt-2016-1.pdf>

7. Буктрейлер: новое блюдо библиотечной кухни. – URL: [http://vpereplete.blogspot.ru/2012/05/blog-post\\_25.html](http://vpereplete.blogspot.ru/2012/05/blog-post_25.html)

*Д. А. Опалева,*  
студентка,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт им. В. Г. Короленко»,  
**Н. Н. Каландарова,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедры  
дошкольного и начального образования,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

По мнению В. А. Сухомлинского, при формировании патриотических чувств, необходимо начинать с воспитания любви к матери, отцу, т. е. к семье, а потом любви к своей Родине и стране [1].

В. А. Сластёнин пишет, что применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося [1].

*Проблема исследования:* каковы инновационные подходы к патриотическому воспитанию детей младшего школьного возраста?

*Цель исследования:* теоретически обосновать и на практике проверить возможность осуществления патриотического воспитания детей младшего школьного возраста.

*Объект исследования:* процесс патриотического воспитания младших школьников.

*Предмет исследования:* инновационные методы и приёмы патриотического воспитания четвероклассников.

*База исследования:* 4 «Б» класс МБОУ «Гимназия № 8» г. Глазова Удмуртской Республики.

Экспериментальная работа включала три этапа: эмпирический, констатирующий, формирующий на базе МБОУ «Гимназия № 8» г. Глазова Удмуртской Республики.

На констатирующем этапе практической работы с четвероклассниками было проведено два анкетирования на темы: «О Родине», «О Великой Отечественной войне».

На основании проведённых исследований были сделаны выводы о показателях патриотической воспитанности младших школьников на начальном этапе практического исследования.

В процессе констатирующего этапа было выявлено, что большинство учащихся имеют показатели высокий и выше среднего знаний о Родине. Методами получения исходных данных являлись наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование. На данном этапе учащимся была предложена анкета. Показатели уровня знаний младших школьников о Родине представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Уровень сформированности знаний четвероклассников  
МБОУ «Гимназия № 8» о Родине**

<b>№</b>	<b>Уровни</b>	<b>Количество человек (%)</b>
1	Высокий	30,4 %
2	Выше среднего	65,2 %
3	Средний	–
4	Ниже среднего	–
5	Низкий	4,4 %

Также было проведено анкетирование, выявляющее уровень знаний младших школьников о Великой Отечественной войне.

Показатели уровня знаний младших школьников о войне представлены в табл. 2. Методами получения исходных данных являлись наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование. Анкетирование показало, что большинство обучающихся имеют средний уровень сформированности знаний о Великой отечественной войне.

Таблица 2

**Уровень сформированности знаний четвероклассников  
МБОУ «Гимназия № 8» о Великой Отечественной войне**

<b>№</b>	<b>Уровни</b>	<b>Количество человек (в %)</b>
1	Высокий	8,8 %
2	Выше среднего	13,2 %
3	Средний	60,4 %
4	Ниже среднего	4,4 %
5	Низкий	13,2 %

Анализ детских работ показал, что на момент проведения диагностики «О войне» большинство детей (60,4 %) имели средний уровень патриотической воспитанности. Высокий уровень имели 8,8 % детей, а низкий уровень – 13,2 %.

По итогам второй диагностики «О Родине» получены следующие результаты: 10 респондентов (43 %) не смогли ответить на вопросы «Кто является гражданином России? Каким должен быть настоящий гражданин России?» 100 % опрошенных знают, кто является президентом России, и правильно называют цвета российского флага, а также могут назвать свою национальность.

В ходе констатирующего этапа практической работы были зафиксированы данные, которые стали исходными для формирующего этапа исследования.

Целью программы «Патриот» на формирующем этапе практической работы являлось повышение уровня патриотической воспитанности младших школьников.

Задачи программы:

- дать необходимый объём знаний о патриотических и гражданских идеалах, нормах, принципах, об ответственности, правах и обязанностях граждан;
- провести две экскурсии (в том числе онлайн-экскурсии и квест);

Тематика мероприятий по патриотическому воспитанию учащихся младшего школьного возраста представлена в табл. 3.

**Инновационные формы патриотического воспитания  
учащихся младшего школьного возраста**

<b>Форма, тематика</b>	<b>Направление мероприятия</b>	<b>Цель мероприятия</b>
<b>Инновационные формы</b>		
Составление генеалогического древа «Моя родословная»	Семейное	Изучение и овладение опытом предыдущих поколений, изучение родословной, истории семьи
Просмотр и обсуждение социальной рекламы патриотической направленности	Дидактическое	Воспитание у учащихся патриотических идеалов, социально значимых процессов и явлений реальной жизни
Квест «Советский солдат»	Историческое	Изучить историю Великой Отечественной войны на примере снаряжения, вооружения, обмундирования РККА
Посещение музея боевой славы «Новый Феникс»	Историко-краеведческое	Изучить историю Великой Отечественной войны, её ход, формирование гордости и чувства сопричастности к деяниям предков
Проведение онлайн-экскурсии	Героико-мемориальное	Формирование у школьников патриотической позиции, воспитание любви к Родине

В ходе исследования выделены следующие инновационные формы организации патриотического воспитания: участие в дистанционных онлайн-олимпиадах; проведение квестов; посещение виртуальных музеев, онлайн-выставок; просмотр социальной рекламы патриотической направленности; интерактивные игры; создание проектов социальной направленности.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего этапов практического исследования, а также математическая обработка результатов позволили нам количественно подтвердить качественные изменения.

Таким образом, комплекс инновационных методов и приёмов, внедрённых в образовательный процесс, способствовал формированию основ гражданственности и патриотизма у четвероклассников.

### **Список использованной литературы**

1. *Высоцкий, В. В.* Конспекты бесед по патриотическому воспитанию учащихся. 7–11 класс / В. В. Высоцкий, О. Е. Жиренко. – М. : 5 за знания, 2008.

*Н. Н. Каландарова,*  
канд. пед. наук,  
доцент кафедры дошкольного  
и начального образования,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов

### **ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

Под информационной технологией понимается процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта). В последние годы термин «информационные технологии» часто выступает синонимом термина «компьютерные технологии», так как все информационные технологии в настоящее время так или иначе связаны с применением компьютера. Однако термин «информационные технологии» намного шире и включает в себя «компьютерные технологии» в качестве составляющей. При этом информационные технологии, основанные на использовании современных компьютерных и сетевых средств, образуют термин «современные информационные технологии» [1].

Работа с интерактивной доской в начальной школе становится продолжением игры, сопровождаемой звуковыми и видеоэффектами. Ведь использование различных магнитных ру-

чек, лазерных указок, «волшебных» палочек развивает не только логику, творческое мышление, моторику и координацию ребёнка, но и позволяет ему вернуться назад, посмотреть, где были допущены ошибки, проанализировать свою работу [2].

Важно отметить, что повышение эффективности обучения в начальной школе не происходит само по себе с приобретением интерактивной доски.

Эффективное использование интерактивной доски делает урок ярким, насыщенным и интерактивным; повышает активность учеников, развивает память, внимание, скорость реакции и другие психологические характеристики учеников [3].

Использование современных методов обучения и интерактивных компьютерных технологий (ИКТ) создаёт возможности для развития взаимных связей между учителем и учеником, между самими учениками, а также между школой и семьёй. В настоящее время интерактивные методы обучения и ИКТ широко используются как современные методы обучения.

Интерактивное обучение представляет собой такую организацию учебного процесса, при которой практически все учащиеся оказываются вовлечёнными в процесс познания.

Наиболее эффективными методами являются:

1. Нетрадиционное начало урока – эмоциональный настрой на урок (эпиграф, костюмированное появление персонажа, видеофрагмент, ребус, загадка, анаграмма), выяснения целей, ожиданий, опасений.

2. Постановка и решение проблемных вопросов, создание проблемных ситуаций.

3. Организации релаксации, подведение итогов.

4. Презентации учебного материала – использование информационных технологий, электронных учебных пособий, интерактивной доски и др.

5. Использование индуктивных и дедуктивных логических схем.

6. Использование стратегий развития критического мышления: мозгового штурма, дебатов, интервьюирования различных персонажей.

7. Элементы-изюминки (интеллектуальная разминка, головоломка, кроссворды, эпиграммы, шарады, задания повышенной трудности).

8. Реализация лично ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к учащимся, организация групповой деятельности школьников (работа в парах, в группах) и самостоятельной работы детей.

9. Нетрадиционные виды уроков: экскурсии, уроки-сказки, урок-игра, урок-викторина, урок-путешествие, деловая игра, уроки-исследования, проектная деятельность и др.

10. Игры, игровые моменты (ролевые, имитационные, дидактические).

11. Контрольный лист или тест.

12. Решение ситуационных задач.

13. Инсценировка.

14. Выступление в роли обучающего.

15. Обсуждение сюжетных рисунков.

16. Групповые дискуссии.

Интерактивные методы обучения очень эффективны, поскольку они способствуют высокой степени мотивации, максимальной индивидуальности преподавания, предполагают широкие возможности для творчества, самореализации учащихся.

### **Список использованной литературы**

1. *Суворова, Н. И.* Информационное моделирование. Величины, объекты, алгоритмы / Н. И. Суворова. – М. : Лаборатория базовых знаний, 2002.

2. *Харламов, И. Ф.* Педагогика : учеб. пособие для студентов вузов / И. Ф. Харламов. – М. : Высш. шк., 2003.

3. *Яковлев, Н. М.* Методика и техника урока / Н. М. Яковлев, А. М. Сохор. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.



*Н. Н. Каландарова,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедры дошкольного  
и начального образования,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Психолог А. Г. Асмолов даёт определение понятию «универсальные учебные действия» как умение учеников учиться. Универсальные учебные действия расширяют возможности обучающихся не только в учебной сфере, но и в сферах за пределами школьной программы [1].

Главное предназначение регулятивных универсальных учебных действий – научить ребёнка самоорганизации, самодисциплине, планированию собственного времени. Всё это необходимо ребёнку для овладения другими универсальными учебными действиями – для овладения умением учиться, самостоятельно получать знания, для достижения предметных и метапредметных результатов учебной деятельности.

Предметные результаты обучения – конкретные знания, умения и навыки, которые были освоены учеником в рамках одного изучаемого предмета. Другими словами, предметные результаты обучения – знания по определённой школьной дисциплине.

Достижение предметных результатов предполагает освоение научных знаний по изучаемому предмету, которые лежат в основе современной научной картины мира. Поэтому для каждой дисциплины предметные результаты образовательной деятельности особенные и отличаются от предметных результатов других уроков. Эти результаты чётко сформулированы в федеральных государственных образовательных стандартах, во всех методических пособиях по предметам и в конспектах конкретных уроков.

Однако современное образование ставит во главу угла не точечное получение знаний по отдельным предметам, а всестороннее образование и развитие личности человека. Именно поэтому в процессе образования от учеников требуется не только достижение предметных результатов по изучаемым дисциплинам, но и метапредметных результатов учебной деятельности.

В федеральных государственных образовательных стандартах метапредметные результаты понимаются как результаты деятельности на различных учебных предметах, которые могут быть применены в обучении и на практике, а также во внеурочной деятельности.

К таким результатам обучения относятся:

1. Умение формулировать цели, ставить задачи без помощи педагога, самостоятельно. Умение делать это не только в учебной деятельности, но и в повседневной жизни.

2. Планировать пути для достижения целей, как основные, так и альтернативные. Уметь находить наиболее эффективные и правильные способы решения поставленных задач.

3. Умение контролировать свою деятельность. Определять собственные действия в рамках, заданных условиями конкретной ситуации. Соотносить действия и ситуацию с планируемым результатом и уметь нужным образом их скорректировать для достижения поставленной задачи.

4. Умение объективно оценивать сложность выполнения поставленной задачи и собственные возможности.

5. Владение базовыми навыками самооценки, самоконтроля, принятия решения и осуществления сделанного выбора в учебной и познавательной деятельности [1].

Более быстрое и качественное достижение предметных и метапредметных результатов обучения достигается посредством формирования у учащихся регулятивных универсальных учебных действий.

Благодаря сформированным регулятивным универсальным учебным действиям ученик может четко ставить учебные цели, формулировать и определять задачи для их достижения, прогнозировать результат, осуществлять контроль за процессом выполнения действий, коррекцию, оценку деятельности и

её результата, на основе которой регулировать собственные действия.

Все перечисленные навыки помогают ребёнку не только в жизни, но и на занятиях в школе.

Регулятивные универсальные учебные действия формируются у школьников на уроках, которые являются основной формой организации учебного процесса.

Формирование регулятивных универсальных учебных действий происходит на всех этапах урока и во всех видах деятельности: при работе в парах, в группе, при выполнении творческих заданий. Например, при изучении темы «Правописание буквосочетаний -чн-, -чк-, -чт-, -щн-, -щц-» ученики могут выполнять задания на самостоятельное нахождение и исправление ошибок в словах, на поиск информации в учебниках и словарях. Рассматривая решение таких учебных задач, ученики ставят перед собой цель, планируют свою деятельность, находят решения, выбирают наиболее удачное из них, а затем оценивают результаты и при необходимости корректируют свою работу.

Технология самообучения и взаимообучения, самопроверки и взаимопроверки, самооценки и взаимооценки позволяет формировать умения, способствующие достижению метапредметных результатов обучения.

Для формирования регулятивных универсальных учебных действий целесообразно применять игровые технологии.

Игра «По алфавиту» способствует развитию интереса к предмету и закреплению ранее изученных знаний. Учащиеся должны разбиться на несколько команд по 7–10 человек и по команде учителя построиться в шеренгу. Однако построиться не по росту, как привыкли дети, а по алфавиту (по первой букве фамилии). Если первые буквы совпадают – по второй и т. д. Эта игра учит не только самоконтролю, но и поддержанию порядка внутри группы, от школьников требуется саморегуляция на уровне, достаточном для работы в команде.

Таким образом, регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают деятельность обучающихся, служат её основой на уроке и во внеурочной деятельности.

## Список использованной литературы

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

*А. Ш. Касимова,*  
*студентка,*  
*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*  
*институт им. В. Г. Короленко»,*  
*научный руководитель – А. А. Давлетишина,*  
*ст. преподаватель кафедры дошкольного*  
*и начального образования,*  
*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*  
*институт им. В. Г. Короленко»,*  
*г. Глазов*

## РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУРАХ В ПРОЦЕССЕ АППЛИКАЦИИ

Основы всестороннего развития личности будущего гражданина закладываются в первые годы жизни ребёнка, в дошкольном детстве. Психолого-педагогические исследования, проводимые неоднократно, показали, что у ребёнка могут быть сформированы довольно сложные формы анализа и синтеза свойств воспринимаемых объектов, сопоставление и обобщение наблюдаемых явлений, понимание простейших связей и их взаимозависимости. На протяжении детства ребёнок все более точно начинает оценивать цвет и форму окружающих объектов, их вес и величину. Играя, рисуя, конструируя, делая аппликацию, ребёнок незаметно для себя усваивает сенсорные эталоны – представления об основных разновидностях свойств и отношений.

В федеральном государственном образовательном стандарте формирование элементарных математических представлений входит в образовательную область «Познавательное развитие». Одной из важнейших задач предматематической

подготовки дошкольников является развитие представлений о геометрических фигурах.

Понятие геометрической фигуры образовалось с помощью абстракции отождествления, в основе которой лежит некоторое отношение эквивалентности [1]. В данном случае таким отношением является сходство, подобие предметов по их форме, с помощью которого множество предметов разбивается на классы эквивалентности так, что любые два предмета одного класса имеют одинаковую форму, а любые два предмета различных классов – различные формы. Абстрагируясь при этом от других свойств предметов (цвета, величины, материала, из которого они сделаны, назначения и т. д.), получается самостоятельное понятие геометрической фигуры [2].

Проблеме формирования у детей представлений о геометрических фигурах посвящены работы таких ученых, как А. М. Леушина, А. А. Столяр, Т. И. Ерофеева, Л. А. Парамонова, Т. С. Будько и др. [3].

Такие авторы, как О. М. Дьяченко, Л. М. Кларина, В. С. Мухина, А. А. Столяр, в своих исследованиях упоминали о роли изобразительной деятельности в развитии геометрических представлений у детей. Они отмечали, что рисунок и геометрическая фигура являются разновидностями социальных знаков, с которыми ребёнок знакомится в процессе усвоения культурно-исторического опыта, т. е. имеют общую знаково-символическую природу. Мы считаем, что формирование геометрических представлений у детей среднего дошкольного возраста может успешно реализовываться в ходе аппликации.

Цель данной работы – выявить возможности аппликации в развитии у детей старшего дошкольного возраста представлений о геометрических фигурах. Экспериментальное исследование проводилось на базе МКДОУ «Падеринский детский сад». Для определения исходного уровня развития представлений о геометрических фигурах у детей среднего дошкольного возраста были использованы следующие задания: «Построим домики для фигур», «Найди предмет такой же формы», «Составь картинку» (Н. В. Микляев, Ю. В. Микляева). В ходе определения уровня сформированности представлений детей о геометрических фигурах учитывались следующие показатели: различие и название геометрических фигур, их признаков и свойств; уровень сформированности представлений о матема-

тических связях, отношениях, свойствах и закономерностях; владение терминологией и речевым выражением способов действия; использование знаний и умений для решения проблемно-игровых и практических задач. По результатам констатирующего этапа эксперимента нами были получены следующие данные: из 10 детей, участвующих в эксперименте, с высоким уровнем оказались два ребёнка, что соответствует 20 %. На среднем уровне – четыре ребёнка, что соответствует 40 %, на низком уровне тоже четыре ребёнка – это 40 %.

Полученные в ходе эксперимента данные послужили основанием для проведения формирующего этапа эксперимента по повышению уровня сформированности у детей среднего дошкольного возраста представлений о геометрических фигурах в процессе аппликации.

#### **Список использованной литературы**

1. *Ерофеева, Т. И.* Математика для дошкольников : кн. для воспитателя детского сада / Т. И. Ерофеева, Л. Н. Павлова, В. П. Новикова. – М. : СПб. : Просвещение, 1992. – 189 с.
2. *Столяр, А. А.* Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / А. А. Столяр. – М. : Просвещение, 2012. – 376 с.
3. *Фридман, Л. М.* Психолого-педагогические основы обучения математики / Л. М. Фридман. – М. : Наука, 2011. – 156 с.

*Л. Ю. Качелкинайте,  
магистрант,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

#### **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ (ОДДС)**

В условиях современного российского образования большое внимание уделяется системе специального (коррекцион-

ного) образования, которое, в свою очередь, акцентирует приоритетные задачи для имеющихся проблем в сфере психолого-педагогического сопровождения.

В условиях ОДДС основной задачей деятельности всего педагогического коллектива является обеспечение успешной социализации, поддержание здоровья на уровне, фиксируемом в момент поступления ребенка с ОВЗ в учреждение, и коррекция нарушений воспитанников, иначе говоря, обеспечение их защищённости и социального благополучия [1–3].

Интеграция – не новая для Российской Федерации проблема. В ОДДС находится много детей с отклонениями в развитии. Эта категория детей крайне разнородна и интегрирована в среду нормально развивающихся сверстников по разным причинам. Условно детей можно разделить на четыре группы:

1. Дети, чья «интеграция» обусловлена тем, что отклонение в развитии не было выявлено.

2. Дети, законные представители которых, зная об особых проблемах ребёнка, по разным причинам хотят обучать их в рядовой образовательной организации.

3. Дети, которые в результате длительной коррекционной работы, проводимой специалистами, подготовлены к обучению в среде нормально развивающихся сверстников, в результате чего специалисты рекомендуют им интегрированное обучение. В дальнейшем такие дети, как правило, получают лишь эпизодическую коррекционную помощь.

4. Дети, обучающиеся в образовательных организациях, чьё обучение и воспитание осуществляются с учётом отклонений в их развитии, но специальные группы и классы часто оказываются обособленными, изолированными.

Воспитанникам ОДДС не обязательно обращаться в специальные образовательные учреждения. Обычная образовательная организация предоставляет богатый ресурсный потенциал для реализации права на качественное образование и адаптацию к жизни через инклюзию [5].

В процессе деятельности увеличивается степень участия воспитанников с ОВЗ в воспитательном и образовательном социуме организации для детей-сирот.

Дети с ОВЗ в ОДДС – это одна из основных проблем неспециализированной организации для детей-сирот, поскольку

процесс взаимного приспособления очень сложен как для ребёнка, так и для педагогов. «Не стыдно ли тебе так поступать с нами? Ты всё бы хотел нас видеть прибранными, да выбритыми, да во фраках. Нет, ты полюби нас чёрненькими, а беленькими нас всякий полюбит» (М. С. Щепкин).

До 2019 г. контингент воспитанников ОДДС г. Воркуты составляли исключительно дети с группой здоровья не ниже третьей. Процесс интегрирования детей с ОВЗ в ОДДС принял принцип «нормализации» естественным путем, когда физически здоровый ребёнок в силу генетической предрасположенности приобрёл статус ребёнка-инвалида. У сообщества воспитанников ОДДС не было естественных социальных причин отчуждения с ребёнком с приобретёнными особыми образовательными потребностями. Отсутствие пандусов, подъёмников стало легкоустранимым по сравнению с возможным нежеланием принять особого ребёнка в детское сообщество.

Организация и функционирование ОДДС в перспективе инклюзивного образования и воспитания предполагают использование следующих аспектов менеджмента:

- институционного менеджмента;
- организационного менеджмента;
- менеджмента отдельно взятой группы-семьи воспитанников;
- менеджмента образовательных и воспитательных услуг.

Институционный менеджмент имеет в основном функции планирования. Планирование/стратегии институционного развития определяют политику ОДДС в области инклюзии, содержат положения по её продвижению внутри и за её пределами; создают/обеспечивают условия для инклюзии всех детей [4]. Создают институционные структуры и вспомогательные службы. На базе ОДДС созданы такие образовательные службы, как психолого-педагогический консилиум, служба социально-психологической помощи; необразовательные службы – служба кураторства и наставничества. Этот аспект функционирования инклюзивного образования указывает на необходимость вводить должности вспомогательного персонала в связи с индивидуальной организацией комфортной среды воспитанников. Годовые воспитательные и учебные планы ориен-



тируют деятельность ОДДС на конкретный период и обеспечивают проводимые администрацией меры и действия по трансформации образовательного и воспитательного пространства в области инклюзивного образования и социализации детей. Проект развития ОДДС в области инклюзии может быть только результатом всех коллегиальных служб ОДДС на базе постоянного анализа и принятия коллективно выверенных решений.

В 2020/21 уч. г. модель плана претерпела изменения – адаптировалась и дополнялась в зависимости от потребностей и особенностей поступающих воспитанников.

Организационный менеджмент относится ко всем существующим в ОДДС организационным структурам, занимающимся процессом внедрения инклюзивного образования. Как элемент общего менеджмента инклюзивной ОДДС, менеджмент группы воспитанников, устроенной по семейному типу, является важной частью процесса инклюзии [6–7]. Суть организации учебно-воспитательного процесса в ОДДС в каждой конкретной группе является базовой основой обучения и социализации воспитанников. Менеджмент группы направлен на достижение цели и результатов освоения детьми содержания проводимой образовательной программы, выраженной в виде общих учебных и предметно-пространственных умений воспитанников.

В содержании организационного менеджмента предполагается следующее: специальное документирование/информирование о группе воспитанников, нуждающихся в помощи; об уровне развития каждого ребёнка; уровне усвоения/компетенции знаний, умений, навыков каждого из детей на данный момент; об отношениях между детьми; соответствующие данные, которые предоставят педагогам информационный и фактический материал, необходимый для планирования дидактической деятельности и определения различных возможностей для вмешательства и для принятия решений. Группа воспитанников (наполняемость не более шести-восьми человек, что обусловлено требованием СанПиН) воспринимается как социальная микросистема, в которой концентрируются ответственность и ожидания субъектов образовательного процесса. Данный аспект менеджмента предполагает приме-

нение таких форм работы и общения, которые важны как для тех, кто учится, так и для тех, кто учит.

Менеджмент образовательных услуг для воспитанников с ОВЗ касается программ вмешательства и вспомогательных услуг, оказываемых детям внутри ОДДС, реализуются на базе принципов общего менеджмента:

- все дополнительные формы запланированы и реализуются соответствующими структурами;
- в оказании образовательных услуг образовательные структуры и задействованный педагогический персонал комплексно подходят к потребностям воспитанников и координируют процессы;
- администрация ОДДС мониторирует эффективность оказания образовательных услуг и оценивает влияние вмешательства на развитие детей, обсуждая результативность проводимой работы на педагогических совещаниях и семинарах.

Таким образом, можно констатировать, что с 2019 г. на базе ОДДС г. Воркуты предлагается и продвигается инклюзивное образование, что обеспечивает образовательный процесс, ресурсы и целостную организационную культуру, подчиненную принципам инклюзивного образования.

Менеджмент в инклюзивном подходе к организации деятельности ОДДС делает акцент не просто на равных возможностях в получении образовательных услуг, а «настаивает» на возможности для всех воспитанников социализироваться вместе.

### **Список использованной литературы**

1. Инклюзивное образование в России / ЦАО г. Москвы ; Москов. гор. психол.-пед. ун-т ; Регион. общ. орг. инвалидов «Перспективы». – М. : ЮНИСЕФ, 2011.
2. Инклюзивное образование : сб. / сост.: С. В. Алёхина, Н. Я. Семаго, А. К. Фагина ; отв. ред. Т. Н. Гусева. – М. : Центр «Шк. кн.», 2010. – Вып. 1. – 272 с.
3. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Алёхиной. – М. : МГППУ, 2015. – 528 с.

4. *Мирошниченко, А. А.* Региональный стандарт воспитательной работы / А. А. Мирошниченко // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 2 (30). – С. 27–33.

5. *Мирошниченко, А. А.* Региональная стратегия сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений / А. А. Мирошниченко, Д. Р. Мерзлякова // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Т. 9. – № 1. – С. 44–53.

6. *Михайлова, И. В.* Ресурсы профессионального развития учителей инклюзивного образования в контексте проблемы самоактуализации / И. В. Михайлова, А. С. Седунова // Теория и практика общественного развития. – М., 2014. – № 6. – С. 58–60.

7. Организация работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях внедрения инклюзивного образования : метод. материалы / под науч. ред. Н. А. Палиевой. – Ставрополь : ГБОУ ДПО СКIRO ПК и ПРО, 2012. – 152 с.

**С. Ю. Кирьянова,**  
*студентка,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*

**Л. В. Неклюдова,**  
*канд. пед. наук,*

*доцент кафедры психолого-педагогического и дефектологического образования филиала ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске, г. Ижевск*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С УЧЁТОМ ТИПА ТЕМПЕРАМЕНТА**

Слово «темперамент» (лат. *temhtramentum* – «надлежащее состояние частей», «соразмерность») – совокупность индивидуальных особенностей личности, имеющая в своей физиологической основе тип высшей нервной деятельности и характеризующая динамику психической деятельности личности [1, с. 647].

Учебная деятельность представляет собой один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач.

Исследование по изучению влияния типа темперамента на учебную деятельность младшего школьника проводилось на базе Муниципального автономного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 74» г. Ижевска Удмуртской Республики во 2 классе, количество респондентов составляло 24 человека.

Цель исследования состоит в том, чтобы экспериментальным путём определить тип темперамента младшего школьника и его влияние на учебную деятельность.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось в несколько этапов.

На подготовительном этапе исследования шёл подбор методик для определения типа темперамента младшего школьника. Использована методика «Тест на темперамент А. Белова. Формула темперамента». Подобрана анкета для определения типа темперамента. Разработана беседа с учителем для выявления приёмов организации учебной деятельности с учётом типа темперамента младшего школьника.

На экспериментальном этапе исследования проводилась диагностика с использованием приведённых выше методик, а также проводился анализ результатов.

На заключительном этапе исследования на основе теоретических материалов и эмпирических исследований были разработаны рекомендации для учителя по организации учебной деятельности с учётом типа темперамента младшего школьника.

Диагностика, направленная на определение типа темперамента «Тест на темперамент А. Белова. Формула темперамента», проводилась во внеурочное время. Перед проведением диагностики автор исследования провёл с респондентами беседу на тему индивидуальных особенностей, одной из которых является тип темперамента. Обучающиеся были эмоционально настроены на восприятие теста, заинтересованы работой, дисциплина была удовлетворительной.

Экземпляры теста были предоставлены респондентам по одному на парту.

Задача обучающихся: заполнить бланк ответов, состоящий из четырёх блоков (в каждом блоке по 20 свойств), поставив напротив каждой цифры «+», если свойство ему присуще, и знак «-», если это свойство не выражено ярко.

В исследовании участвовали 24 респондента. Из всех участников 11 человек, что составляет 46 % класса, имеют холерический тип темперамента; 8 человек, что составляет 33 % класса, имеют флегматический тип темперамента; 4 человека, что составляет 17 % класса, имеют меланхолический тип темперамента; 1 человек, что составляет 4 % класса, имеет сангвинический тип темперамента. Таким образом, в данном классе, который состоит из 24 обучающихся, преобладает холерический тип темперамента.

В рамках подобранных методик было проведено анкетирование «Диагностика типа темперамента».

Цель: выявить тип темперамента обучающегося.

Возраст испытуемых: 8–9 лет.

Оборудование: бланк ответов.

Данная методика предполагает проводить анкетирование с детьми при соблюдении следующих условий:

– умение оценивать разные виды реакции;

– знание о том, в каком именно виде реакции особенно ярко проявляется темперамент.

Анкетирование проводилось по схеме: буквы перед вариантами поведения означают: а – сангвиник; б – холерик; в – флегматик; г – меланхолик.

С учётом двух проведённых диагностических методик для определения типа темперамента можно утверждать, что в классе преобладают обучающиеся с холерическим и флегматическим типами темперамента.

Была проведена беседа с классным руководителем по теме исследования.

Цель: в ходе беседы с учителем выявить приёмы организации учебной деятельности с учётом типа темперамента младшего школьника.

В процессе беседы с учителем по теме исследования вёлся протокол беседы. Выяснилось, что учитель имеет теорети-

ческие знания о типах темперамента. В процессе учебной деятельности использует методы и приёмы с учётом индивидуальных особенностей обучающихся класса – типов темперамента. При организации учебного процесса учитель «копируется» на детей с холерическим и флегматическим типами темперамента, так как таких обучающихся в классе большинство.

Результаты опытно-экспериментального исследования подтвердили теоретический материал. На основе этого были разработаны рекомендации для учителя по организации учебной деятельности с учётом типа темперамента младшего школьника.

Знание учителем типов и свойств темперамента детей позволяет лучше понять некоторые особенности их поведения, даёт возможность варьировать приёмы учебного воздействия. Главная задача учителя – применять приёмы и методы обучения в соответствии с типом темперамента, что позволит оптимизировать учебную деятельность.

### **Рекомендации для учителя по организации учебной деятельности с учётом типа темперамента младшего школьника**

#### **Сангвинический тип темперамента:**

- 1) Помочь выработать свой индивидуальный стиль деятельности.
- 2) Обращать внимание на мелкие нарушения правил.
- 3) Добиваться, чтобы начатое дело было закончено.
- 4) Обращать внимание на качество, не допускать поверхностного и небрежного выполнения задания.
- 5) Формировать устойчивые интересы [2].
- 6) Заинтересованность ребёнка в изучении предмета: лучше всего разбавлять материал интересными примерами, шутками и пр.
- 7) Предлагать разнообразные задачи и избегать монотонности деятельности.
- 8) Применять адекватные варианты похвалы и критики.
- 9) Обеспечить ребенка-сангвиника постоянной активной деятельностью.

10) Разбивать большое задание на ряд маленьких.

11) Проверять выполненное задание, т. к. сангвиники часто допускают ошибки из-за невнимательности и спешки [3].

**Холерический тип темперамента:**

1) Не препятствовать активности ребёнка, не сдерживать его подвижность.

2) Работать над усидчивостью.

3) Дать ребёнку постоянное трудовое поручение, это дисциплинирует, воспитывает умение управлять собой.

4) Постоянно мягко, но настойчиво требовать обдуманных, спокойных ответов.

5) Не повышать голос на ребёнка, а в случае крайней необходимости делать замечание мягко и в индивидуальном порядке [2].

6) Не загружать его однообразной и монотонной деятельностью.

7) Научить адекватно оценивать свои возможности, чтобы неудачи не приводили к бурным негативным реакциям.

8) Разбивать работу на блоки и давать время на отдых, если нужно выполнить слишком много заданий.

9) Не проявлять бурных положительных/отрицательных эмоций в общении [3].

**Флегматический тип темперамента:**

1) Как можно чаще активизировать деятельность, бороться с равнодушием, излишним спокойствием и медлительностью.

2) Заставлять работать в постоянном темпе.

3) Вызывать эмоциональное отношение к изучаемому материалу, к процессу деятельности.

4) Не кричать, не угрожать. Такой сильный раздражитель, как окрик, оказывает тормозящее действие на ребёнка, вместо того, чтобы торопиться, он действует ещё медленнее.

5) При изучении нового материала не торопиться. Ускорение темпа обучения будет только тогда, когда ребёнок овладеет правильными приёмами.

6) Развивать активность, подвижность флегматиков надо постепенно, соблюдая посильность в наращивании темпа.

7) Заранее предупредить ребёнка о необходимости закончить работу, но не прерывать его резко [2].

8) Постепенное, а не быстрое включение в работу, не требовать от школьника немедленного ответа на вопрос или молниеносного выполнения задания.

9) Обеспечить достаточным количеством времени для адаптации к новым условиям, а также для обдумывания, выполнения и проверки задания.

10) Находить в деятельности ребёнка плюсы, обратить на это его внимание и похвалить.

11) Своевременная подготовка к урокам и заданиям.

12) Снизить влияние различных отвлекающих факторов в процессе деятельности [3].

#### **Меланхолический тип темперамента:**

1) Соблюдать принцип постепенности.

2) Ограничить шум, сузить круг знакомств, ребёнок не переносит сильных раздражителей. Приучать ребёнка не бояться шума, спокойно, без тревоги относиться к новому человеку.

3) В первые дни пребывания меланхолика в школе надо проявить внимание, чуткость, важно расположить ребёнка к себе, вызвать доверие.

4) Нельзя повышать голос, проявлять чрезмерную требовательность и строгость, наказывать – все эти меры вызовут слёзы, замкнутость, повышенную тревожность и другие нежелательные реакции.

5) Говорить следует мягко, но уверенно, не скупиться на ласку.

6) Необходимо развивать стремление к активности, умение преодолевать трудности.

7) Поддерживать положительные эмоции [2].

8) Не требовать немедленного ответа на вопрос или молниеносного выполнения задания.

9) Формировать уверенность в себе и собственных силах.

10) Часто хвалить.

11) Создавать доброжелательную атмосферу.

12) Разделять работу на этапы, предоставлять возможность отдохнуть, если нужно выполнить слишком много заданий.

13) Обеспечить ребёнку достаточное количество времени для обдумывания, выполнения и проверки задания [3].



Учитывая данные рекомендации при организации учебной деятельности, можно найти индивидуальный подход к ребёнку с определённым типом темперамента, следовательно, улучшить процесс обучения каждого ребенка, сделать обучение и воспитание эффективными.

### **Список использованной литературы**

1. *Шапарь, В. Б.* Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 808 с.
2. <http://works.doklad.ru/view/msUTVGSSErk/all.html>
3. <http://www.vashpsixolog.ru/primary-school-age/25-educational-activities/89-chara>

*А. А. Ковригина,  
преподаватель,  
БПОУ УР «Удмуртский республиканский  
социально-педагогический колледж»,  
г. Ижевск*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ДИЗАЙНУ В СИСТЕМЕ СПО**

Современная система высшего профессионального образования проходит этап модернизации: обновляется содержание, внедряются новые образовательные технологии. Совершенствование педагогических технологий формирования профессиональной компетентности будущих специалистов является актуальной проблемой и в дизайн-образовании. Инновации, инновационное образование, инновационные технологии, инновационная деятельность становятся предметом активного обсуждения в педагогике. Инновационные процессы предъявляют новые требования к профессиональной квалификации и компетентности современного дизайнера. Актуальность исследования обусловлена требованиями, предъявляемыми современным обществом к специалисту, владеющему не только системой профессиональных знаний, но и способному к инди-

видуальной творческой деятельности, самообразованию, овладению ключевыми компетенциями в сфере инновационной профессиональной деятельности [5].

Сущность современного образовательного процесса заключается в обновлении содержания обучения, создании образовательной среды, способствующей развитию у обучающихся творческого и критического мышления, опыта учебно-исследовательской деятельности, формированию умений самостоятельно пополнять знания, ориентироваться в стремительном потоке информации. В связи с этим ключевое значение для деятельности учреждений среднего профессионального образования в условиях реализации ФГОС имеют современные педагогические технологии формирования общих и профессиональных компетенций. На современном этапе развития образования повышаются требования к теоретическому обоснованию педагогических технологий, определяющих эффективность процесса обучения, а также требования к работникам профессионального образования, которые должны уметь мыслить и действовать творчески, развивать те же качества у обучающихся. Способность к инновационной работе становится важным признаком профессиональной компетентности, в новых условиях существенно меняется роль преподавателя, он становится модератором образовательного процесса, при котором новые образовательные задачи решаются с помощью новых технологий на основе компетентностного подхода. Понятие «технология обучения» в настоящее время не является общепринятым в традиционной педагогике. Как правило, педагогическая технология рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических, человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. Педагогические технологии обучения – системные категории, структурными составляющими которых являются: цели обучения; содержание обучения; средства педагогического взаимодействия; организация учебного процесса; субъект и объект (ученик – учитель); результат деятельности. Термин «образовательные технологии» более ёмкий, чем «технологии обучения», т.к. он подразумевает ещё и воспитательный аспект, связанный с формиро-

ванием и развитием личностных качеств обучаемых. К современным педагогическим технологиям относят:

- технологии личносно ориентированного образования;
- технологии знаково-контекстного обучения;
- игровые технологии;
- проблемное обучение;
- информационные технологии;
- программированное обучение;
- модульное обучение;
- метод проектов и мн. др. [2].

Выбор технологий обучения преподаватель осуществляет, руководствуясь в первую очередь своим педагогическим опытом, уровнем владения педагогическим инструментарием, требованиями ФГОС СПО. Ориентация технологий обучения на самостоятельную, исследовательскую работу, развитие творческих качеств у обучающихся требует перестройки оценки качества усвоенных знаний, навыков и способностей. Такая перестройка предусматривает возможный отказ от традиционной экспертной оценки по пятибалльной шкале и введение в контрольно-оценочную сферу педагогических измерений, обеспечивающих многомерные оценки качества учебных достижений. В современном обществе, когда речь идёт о качестве подготовки выпускников, на первый план выходят потребности работодателя, которые связаны в основном с профессиональными требованиями к подготовке выпускников, с их умениями применять свои знания в реальных профессиональных ситуациях. Для решения этой проблемы необходимо вовлекать каждого студента в активную познавательную и творческую деятельность.

Этого можно добиться, используя современные педагогические технологии, необходимые для активной мыслительной деятельности, развития коммуникативной компетенции студентов, технологии, основанные на сотрудничестве, сотворчестве, когда преподаватель выступает в роли партнёра, координатора, консультанта. Наиболее перспективными, на наш взгляд, являются технологии, связанные с различными формами интерактивного обучения, проектной деятельности, нестандартными формами проведения занятий [3].

Важными задачами современного дизайн-образования являются: создание условий, способствующих развитию профессиональных навыков у обучающихся; подготовка компетентного специалиста инновационного типа, готового к инновационной профессиональной деятельности. Творческая деятельность дизайнера является по своей сути инновационной, решающей задачи, отличающиеся новизной, и требующей интеграции теории и практики различных видов дизайнерской деятельности. Это является веским аргументом для создания соответствующих условий обучения и применения инновационных технологий в дизайн-образовании [4]. Это в первую очередь программное обеспечение, а также обеспечение современными материалами дизайна для выполнения экспериментальных задач по воплощению творческих идей.

В теории и практике современного высшего образования представлены такие технологии, как разработка и использование лекционных мультимедийных средств; электронных и обучающих средств; использование специализированных программ; компьютерное тестирование; использование ресурсов Интернет; деловые и ролевые игры; проблемные, исследовательские методы; кейс-метод; учебные и личностные тренинги; модульно-рейтинговые технологии организации учебного процесса; метод проектов. Продуктивно используется при помощи новых технологий потенциал проблемного обучения, обучающих диалогов, исследовательских методик и разработки обучающимися эссе, имитационных игр, информационного поиска и других подходов [1].

Современный учебный процесс невозможно представить без применения *информационных технологий*. Эти технологии обеспечивают возможность моделирования любых объектов, их быструю модификацию, преобразование, деформирование. Процедуры визуализации позволяют точно воспроизводить такие свойства объектов, как цвет, текстуру, особенности материала и законы освещения, отражения. На экране дисплея объекты представлены в объёме, при этом их можно вращать, рассматривая в необходимом ракурсе, удаляя или приближая отдельные элементы [2]. Специальные системы обеспечивают создание анимационных решений, наблюдая поведение объекта в движении. Любое состояние может быть зафиксировано,

сохранено и в любой момент воспроизведено. За счёт таких технологий современный дизайнер, создавая форму объекта, соответствующую замыслу, получает возможность проектирования с эстетических позиций и придания моделируемым объектам необходимых свойств, учитывающих современные тенденции [5].

Модернизация образования в России, происходящая в настоящее время как в высшей, так и в средней профессиональной школе, делает акцент в образовательных технологиях на формировании у выпускников профессиональных и общих компетенций. В учебных заведениях разного уровня, в том числе и в Удмуртском республиканском социально-педагогическом колледже (УРСПК), внедряются инновационные педагогические технологии обучения дизайну, предусматривающие следующее:

- предоставление базового творческого профессионального практико-ориентированного образования;
- развитие индивидуальных особенностей обучающихся;
- активизация познавательной творческой деятельности;
- развитие у студентов способности к личностному целеполаганию, способности к саморазвитию, самоактуализации;
- формирование креативности, умения работать в команде;
- воспитание толерантности, способности жить с людьми других культур, языков, религий.

При этом возникает проблема соответствия форм организации учебной деятельности обучающегося формам усваиваемой им профессиональной деятельности. А. А. Вербицкий выделяет следующие формы деятельности: учебные (лекция, семинар), во время которых осуществляются передача и усвоение информации; квазипрофессиональные (деловая игра и другие игровые формы), во время которых моделируются целостные фрагменты производства, их предметно-технологическое и социально-ролевое содержание; учебно-профессиональные (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика, подготовка дипломного проекта и т. п.), во время которых студент совершает действия и поступки, соответствующие нормам профессиональных и социальных отношений специалистов; промежуточные – это любые формы

(традиционные и новые), отвечающие специфике целей и конкретного содержания обучения на соответствующем этапе обучения [2].

Для решения данной проблемы в нашем колледже активно внедряются такие приемы и методы: метод проектов; организация пленэров; посещение творческих выставок; организация и проведение творческих конкурсов среди студентов, участие в конкурсах различных уровней и направленности; портфолио студента СПО; вебинары (онлайн-семинары и лекции); научно-практические конференции студентов; профессиональные семинары и праздники, встречи с творческими людьми и т. д.

Таким образом, каждая педагогическая технология имеет свои преимущества и недостатки. При наличии необходимых условий возможно достижение наибольшего эффекта применения той или иной технологии. Выбор конкретных форм и методов обучения зависит от поставленной конечной цели обучения. Рассмотренные технологии призваны и способствуют повышению профессиональной компетентности будущих дизайнеров.

### Список использованной литературы

1. *Ефанов, А. В.* Педагогическая практика: основы организации и методика проведения : учеб.-метод. пособие / А. В. Ефанов, О. И. Гадельшина. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2011. – 69 с.

2. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Е. П. Белозерцев и др. ; под ред. В. А. Сластенина. – 4-е изд., стереотип. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 368 с.

3. *Капунова, М. И.* Применение инновационных педагогических технологий в дизайн-образовании / М. И. Капунова // Молодой учёный. – 2017. – № 38. – С. 107–110. – URL: <https://moluch.ru/archive/172/45738/> (дата обращения: 21.10.2020).

4. *Кудрявцева, А. Г.* Современные педагогические технологии как основа качественной подготовки квалифицированных специалистов на основе реализации ФГОС / А. Г. Кудрявцева // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). – Уфа : Лето, 2014. – С. 167–173. – URL:

<https://moluch.ru/conf/ped/archive/103/5610/> (дата обращения: 21.10.2020).

5. Упшинская, А. Е. Формирование компетенций выпускника в условиях интеграции науки и образования / А. Е. Упшинская. – М. : Изд-во СГУ, 2009. – 129 с.

**О. Н. Корепанова,**  
студентка,

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,  
**научный руководитель – Н. М. Шкляева,**  
канд. пед. наук,

доцент, зав. кафедрой дошкольного  
и начального образования,

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов

## **ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Умение сопереживать близким и чужим людям в современной психологической науке обозначается термином «эмпатия», под которым понимается способность индивида эмоционально отражать переживания других людей, ориентироваться на их чувства, мысли.

Воспитание способности ребёнка видеть и чувствовать других людей является одной из важнейших задач в системе дошкольного образования.

Проблему воспитания эмпатии у детей дошкольного возраста рассматривали многие зарубежные и российские исследователи, такие как Т. Липпс, Э. Титченер, К. Роджерс, Т. П. Гаврилова, Т. И. Пашукова, Л. П. Стрелкова, И. М. Юсупов и др.

Одним из эффективных, фундаментальных средств воспитания эмпатии является художественная литература – древнейший способ человеческого общения и один из наиболее

подходящих детям. Она способна воздействовать на личность через переживания и быть условием для её развития.

Целью нашего исследования было обоснование и апробирование в практике системы воспитания эмпатии у детей старшего дошкольного возраста посредством художественной литературы.

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. Каждый этап имел свои цели и задачи.

Целью констатирующего эксперимента было выявление исходного уровня эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

Для исследования исходного уровня развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста были использованы следующие методики: «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» (авторы – Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина), «Изучение эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок» (авторы – Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина).

Результаты констатирующего этапа эксперимента по выявлению исходного уровня развития эмпатии у испытуемой группы детей старшего дошкольного возраста свидетельствуют о том, что 14 % испытуемых имеют высокий уровень проявления эмпатии, 72 % старших дошкольников имеют средний уровень проявления эмпатии, у 14 % испытуемых констатируется низкий уровень проявления эмпатии.

На формирующем этапе эксперимента, основываясь на полученных результатах констатирующего этапа эксперимента, нами была подобрана и апробирована система занятий чтения художественной литературы для развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста. Состоял он из следующих этапов:

Подготовительный этап. На данном этапе проводился подбор занятий и художественной литературы для развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

Основной этап. Чтение художественной литературы для развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

Заключительный этап. Беседа по прочитанной литературе, доведение до сознания детей важных моментов и идей, подведе-



дение итогов и установка на реализацию идей в жизни, закрепление представлений о пройденном на занятии материале.

В процессе чтения художественных произведений мы обращали внимание детей на эмоции героев (радость, горе, страх, гнев, печаль) и их поступки. Учили понимать свои эмоции и эмоции других людей, рассказывать об этом. Формировали умение детей использовать выразительные средства (миимику, пантомимику, жесты, речь) при внешнем проявлении эмоциональных состояний. Способствовали открытому проявлению эмоций различными социально-приемлемыми способами (словесными, невербальными, творческими).

На контрольном этапе эксперимента нами была организована повторная диагностика с целью выявления динамики развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста. Сопоставив результаты, нами были сделаны выводы, что уровень развития эмпатии у старших дошкольников экспериментальной группы повысился на 57 % по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке», на 62 % по методике «Изучение эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок».

После окончания нашего исследования нами были сформулированы методические рекомендации: целесообразно начинать работу над произведением непосредственно с чтения; перед чтением нужно создать положительную эмоциональную атмосферу; текст нужно читать не очень быстро и с эмоциональными акцентами; по мере развития сюжета нужно наблюдать, как дети сопереживают героям художественного произведения; после прочтения произведения целесообразно провести беседу о прочитанном тексте; при работе над художественным произведением можно предложить детям рассмотреть иллюстрации к произведениям; для большего осмысливания произведения можно предложить детям разыграть сценки для выражения основных эмоций, похожих на те, что трактуются идеей рассматриваемого произведения; параллельно следует вести работу с родителями (консультации и родительские собрания и т. п.).

*Е. А. Коробова,*  
*студентка,*  
*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*  
*институт им. В. Г. Короленко»,*  
**Г. Е. Поторочина,**  
*канд. пед. наук,*  
*доцент кафедры иностранных языков*  
*и удмуртской филологии,*  
*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*  
*институт им. В. Г. Короленко»,*  
*г. Глазов*

## **ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ СТУДЕНТОВ**

Изучение иностранных языков на сегодняшний день является очень актуальным. Наше время отмечено глобализацией экономики, интеграцией политической, культурной и хозяйственной жизни, что ведёт к укреплению связей между странами в различных областях. Общение с представителем другой культуры позволяет глубже понять собеседника и более успешно совместно решать различные практические задачи. Иностранный язык объективно является общественной ценностью, даёт множество возможностей для обращения к проблеме толерантности.

Успешная разработка и внедрение программы по обучению иностранным языкам взрослых студентов изучает андрагогика – раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога [1]. Эффективность программ во многом зависит от понимания того, с кем преподавателям предстоит иметь дело. Все привыкли, что дети начинают учить иностранные языки с первого класса. Затем они могут начать изучать ещё один иностранный язык. Изучение иностранных языков продолжается в университетах и колледжах. С началом трудовой деятельности большинство молодых людей владеет хотя бы одним иностранным языком как минимум на базовом уровне. Что делать, если вы уже взрослый и не знаете иностранного языка совсем?

Или изучали ранее не тот язык, который вам необходим сейчас? Или же остаточные знания иностранного языка оставляют желать лучшего?

Из этого вытекает первая особенность взрослых студентов. Как показывает практика, даже у взрослых людей есть множество причин для изучения иностранных языков. По данным исследования Ренаты Латимер [3] из университета Оберна штата Алабама, знание иностранного языка делает сотрудника более ценным на рынке труда, человек более эффективно и ответственно участвует в современной жизни глобального мира. Это также может быть обусловлено какой-либо жизненной ситуацией или обстоятельствами (скорый переезд, смена места работы, семейные обстоятельства и т. д.). С одной стороны, это огромный плюс для преподавателей при работе с ними. С другой стороны, этот опыт может иметь и свои недостатки, так как студенты оценивают весь новый материал. Появляются предвзятость, скованность. Детям в этом плане гораздо легче воспринимать новый учебный материал и культуру языка.

Кроме того, стоит отметить более прочную связь взрослых студентов с родным языком. Несомненно, сравнение и сопоставление языков может принести пользу: построение аналогий, на основе этого – более быстрое запоминание слов, словосочетаний и клишированных выражений. Однако могут возникнуть трудности с принятием незнакомых грамматических структур, фонетических особенностей, шаблонов построения речи на другом языке. Другими словами, взрослым обучающимся сложнее перестроить свои сознание и отношение к обучению для эффективного изучения иностранного языка.

Андрагогическая модель формулирует и другие отличительные характеристики взрослых студентов: им необходимо понимать, почему преподаются именно эти уроки; большая ценность целенаправленного обучения; наличие меньшего количества свободного времени для обучения.

Учитывая особенности взрослого студента, можно представить следующие методики или приёмы обучения, которые в совокупности с передовыми технологиями в области обучения иностранным языкам дадут результат и станут первоклассным методом в обучении взрослых иностранным языкам. Первое,

что необходимо сделать, – это отучить их спрашивать : «Почему?»» Предположим, преподаватель объясняет классу грамматическое правило построения Past Perfect Continuous, по поводу которого может возникнуть масса вопросов «Почему?». С большей долей вероятности вы услышите это от возрастных групп студентов, потому что им сложно просто принять реалии языка. Они часто сравнивают грамматику иностранного языка с грамматикой родного языка. В данном случае педагогу необходимо проявить терпение, напоминать студентам, что в процессе обучения у них появится так называемое чувство языка, которое будет им помогать [2]. На занятиях, на наш взгляд, нужно просто отрабатывать употребление той или иной грамматической конструкции в речи, использовать в иноязычной коммуникации новый материал. Не зря же говорят, что мудрость, в нашем случае – понимание, приходит с опытом.

Ещё один приём можно назвать «Внутри мы все ещё дети!». Позитивный настрой и заинтересованность помогают проще усваивать новую информацию, поэтому взрослым тоже нужны игра и веселье. Поскольку такие студенты, как правило, опираются на свой жизненный опыт и изучают новый язык для конкретной цели, то они предпочитают реалистичные игры. Простой пример: после прохождения темы «Продукты» не будет лишним сыграть со взрослыми студентами в «Супермаркет». Не стоит ограничиваться простыми ситуациями. Необходимо проводить конфликтные и эмоционально вовлечённые ролевые игры: от заседаний книжного клуба и оплаты коммунальных услуг до подачи жалобы управляющему банка. Такие упражнения хороши не только для отработки фраз и новой лексики, грамматических конструкций, но и для закрепления всего языкового материала. Правила игр каждый педагог может придумать сам, опираясь на особенности группы взрослых студентов. Главное правило такого приёма – полностью исключить употребление родного языка в этих упражнениях.

Следующим важным моментом, по нашему мнению, является мотивация обязательного выполнения домашнего задания. Взрослые, как и дети, склонны проводить свободное от занятий время с семьёй, отдыхая, а не уделять его изучению иностранного языка. Необходимо поощрять студентов делать домашнее задание вовремя и в полном объёме, по возможно-

сти привлекая семью или друзей в качестве партнёров по коммуникации. Время – это инвестиция, направленная на достижение поставленной цели. Кому, как не взрослым студентам, хорошо известно, что вовремя сделанная инвестиция – залог успешности всего дела.

Выбирая короткие и яркие произведения для внеклассного чтения, мы способствуем поддержанию интереса, а также запоминанию устойчивых выражений и идиом. Пересказы наиболее запоминающихся отрывков книг и дискуссии по проблеме произведения помогают выработать навыки грамотного и красивого построения речи для публичных выступлений.

Правильно выбранные аудиофайлы при ежедневном 20–30-минутном прослушивании помогают улучшить навыки восприятия устной речи. Следующим этапом будет написание краткого изложения из нескольких предложений.

Ещё одним важным моментом является чтение новостей, заголовков, ленты в социальных сетях, соответствующих их профессиональным и личным интересам. При этом необходимо выписывать непонятные или незнакомые слова и фразы, чтобы в дальнейшем разобрать их на уроках.

Не менее важным аспектом является итоговая рефлексия. Исходя из того, что в начале изучения каждой темы были поставлены цели, необходимо уделить время размышлениям о прогрессе студентов, подчеркнуть их успехи. Анализируя свою деятельность, студенты понимают, что процесс работы не менее важен, чем результат. Также они видят, что и на каком этапе не доработали, на что стоит обратить внимание в следующий раз. Всё это помогает принимать на себя ответственность за своё учение, сделать его более эффективным и увлекательным. Приходит понимание собственных ресурсов и мотивации. Всё это помогает взрослым студентам помнить о том, что они движутся в правильном направлении.

### **Список использованной литературы**

1. *Возгова, З. В.* Андрагогические особенности профессиональной подготовки в процессе непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников / З. В. Возгова // *Фундаментальные исследования* : науч. журн. – 2013. – № 6-3. – С. 730–734. – URL: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31583>

2. Сидоров, С. В. Педагогическая и андрагогическая модели обучения / С. В. Сидоров // Сайт педагога-исследователя. – URL: [http://si-sv.com/publ/1/pedagogicheskaja\\_i\\_andragogicheskaja\\_modeli/14-1-0-505](http://si-sv.com/publ/1/pedagogicheskaja_i_andragogicheskaja_modeli/14-1-0-505)

3. Twenty-five Reasons to Study Foreign Languages // Auburn University. – URL: <https://cla.auburn.edu/forlang/resources/twenty-five-reasons/>

**Р. А. Кузнецова,**

*канд. пед. наук,*

*доцент кафедры дошкольного образования,*

*АОУ ДПО УР «Институт развития образования»,*

*г. Ижевск*

## **ЗАГАДКИ КАК СРЕДСТВО ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ (на материале удмуртского, русского и татарского фольклора)**

Успешной реализации этнокультурного образования способствует этнопедагогизация образовательного процесса, что в первую очередь предполагает использование средств и методов народной педагогики. Одним из средств народной педагогики являются загадки.

У различных народов, особенно у соседних, имеющих общую историческую судьбу, в жизни, труде и быту много общего. Удмуртский, русский и татарский языки отличаются по происхождению (удмуртский входит в финно-угорскую группу, русский – в славянскую, татарский – в тюркскую), но загадки, сложенные каждым народом самостоятельно, могут совпадать дословно. Например, о репе: *удм.* Быгылес ке но, шар ёвёл, быжо ке но, шыр ёвёл (Кругла, а не шар, хвостата, а не мышь) [7, с. 18], *рус.* Кругла, а не месяц, желта, а не масло, с хвостиком, а не мышь [3, с. 67], *тат.* Круглый, но не месяц, жёлтый, но не масло, с хвостом, но не мышка [6, с. 97].

Объектом изображения загадок становятся все предметы и явления живой и неживой природы, окружающей человека, поэтому произведения данного жанра являются ценным источником для изучения жизни и быта народа. Названия тема-

тических групп загадок различных народов совпадают, но конкретные предметы, встречающиеся в отдельных загадках, часто различаются, так как у каждого народа много своеобразного в жилище, одежде и пище.

В загадках, имеющих одни и те же объекты изображения, национальное своеобразие нередко находит своё выражение в образах. Предметы, служащие для составления сравнений и метафор, каждый народ выбирает из среды, близкой к своему быту, поэтому загадки вызывают у людей интерес к исследовательской деятельности. Использование загадок с детьми в разных видах деятельности способствует ознакомлению их:

- с национальной одеждой, например: удм.: Мырк йылын пипу куар (На пне осиновый листок) [7, с. 55] (*Сюлык с айшоном* – головной убор удмуртских женщин), рус.: Днём – обручем, ночью – змеёй [4, с. 29] (пояс, кушак), тат.: Талия изогнута, края узорчаты, сама дороговата [6, с. 248] (камзол);

- с национальными блюдами: удм.: Гур тыр парсь пель (Полна печь свиных ушей) [7, с. 110] (пирожки с репой), рус.: Покорно благодарю казанскому чеботарю: крепко шьёт, скоро носится [2, с. 414] (пельмени), тат.: Жёлтые овцы под воду уплыли, распухли и всплыли [6, с. 228] (*баурсак* – сдобные шарики из теста, замешанного на яйцах);

- с национальными музыкальными инструментами: удм.: Сизьымдон сизьым пинё, сомында ик бирдыё, сизьымдон но сизьым пёртэм куараё, ураме ке потэ – одйг гур кырза, калыкез котыраз люка (С семьюдесятью семью зубами, со столькими же пуговицами, с семьюдесятью семью разными голосами, на улицу выйдет – песню запоёт, народ вокруг себя соберёт) [7, с. 81] (гармонь), рус.: В лесу выросла, из лесу вынесли, ножом порезали; в руках плачет, а кто слушает – скачет [4, с. 754] (дудка), тат.: Рот есть – нет языка, голос есть – слов нет [6, с. 269] (*курай* – дудка, старинный татарский музыкальный инструмент, сделанный из полого стебля растений).

Кроме того, **названия национальных блюд** часто встречаются в загадках с метафорами, обозначающими сходство по форме, например, на темы: «луна (месяц)»: удм.: Їукна табань, жыт кыстыбей (Утром лепёшка, вечером кыстыбей) [7, с. 217] (*табань* – лепёшки из дрожжевого теста; от хлебного теста отличается лишь более жидкой консистенцией; *кысты-*

*бей* – заимствовано из татарской кухни – сочни с начинкой; сочни готовятся из пельменного теста, очень тонко раскатываются, пекутся на сковороде, в горячем виде обильно смазываются маслом; начинку (варёный толчёный картофель, каши) закладывают в середину сочня и сгибают его пополам), *удм.*: Вордскыкуз – сюрло, будыкуз – сяртчынянь, кулыкуз – бискыли (кӧмеч) (Рождается – серп, растёт – пирог с репой, умирает – бискыли (комеч) [7, с. 217] (*бискыли (кӧмеч)* – сдобный каравай, который преподносили обычно в качестве гостинца, *рус.*: То блин, то полблина, то та, то эта сторона [3, с. 21]; «*небо, луна, звёзды*»: *удм.*: Гур тыр перепечез, шораз одӓг шаньгиез (Полна печь *перепечей*, посередине одна *шанежска*) [7, с. 219], *удм.*: Гур трос шекера, шораз одӓг бискыли (Полна печь шеке-ры, посередине бискыли) [7, с. 219] (*шекера* – сдобные шарики чуть больше лесного ореха из овсяной или пшеничной муки с добавлением яиц, животного жира, соды, соли по вкусу; пекутся в жиру на сковороде), *удм.*: Гур трос нугыли, шораз кӧмеч (Полна печь нугыли, посередине комеч) [7, с. 219] (*нугыли* – лапша из кислого дрожжевого теста: тесто раскатывается на жгутики диаметром 4–5 мм и нарезается длиной 6–7 см), *рус.*: Полна печь пирогов, а в середине каравай [5, с. 21], *рус.*: По всей сковороде оладьи, посередине каравай [3, с. 21], *тат.*: Полна печь перемячей, посередине – калач [6, с. 37] (*перемяч* – татарское национальное кушанье – небольшой круглый пирожок с мясом; *калач* – белый пшеничный хлеб); «*перина, подушка*»: *удм.*: Нуназе пельмень, жыт табань (Днём *пельмешек*, вечером лепёшка) [7, с. 77]; «*гриб*»: *рус.*: Стоит *лепёшка* на одной ножке, кто мимо ни пройдёт, всяк поклонится [3, с. 37].

Сходство по форме могут обозначать и *названия элементов национальной одежды*, например, на темы: «*стол*»: *тат.* На четырёх мальчиков одна тюбетейка [6, с. 201] (*тюбетейка* – татарский мужской головной убор); «*подсолнух*»: *тат.* Хоть тельце и худенькое, на голову большую чалму намотал [6, с. 90] (*чалма* – мужской головной убор у мусульман – многократно обёрнутое вокруг головы полотнище, обычно поверх шапки, фески или тюбетейки); «*банный веник*»: *тат.* Зелёный чапан надел, подпоясался, сам хлещет и хлещет человека [6, с. 164] (*чапан* – долгополая верхняя одежда, сшитая обычно из зелёного материала); «*времена года*»: *тат.*: Есть у



старика двенадцать сыновей: трое носят серый бешмет, трое носят зелёную рубашку, трое носят жёлтый армяк, трое носят белую шубу [6, с. 52] (*бешмет* – верхняя одежда у тюркских народов; *армяк* – вид верхней одежды крестьян из толстого сукна); «*голубь*»: *тат.*: Радушная тётушка воркует, в красных ичигах, синем платье [6, с. 112] (*ичиги* – вид лёгкой обуви, имеющей форму сапог, с мягким носком и внутренним жёстким задником; были широко распространены у татар и стали неизменным элементом татарского национального костюма).

Для изображения неодушевлённых предметов как одушевлённых чаще всего используются слова, обозначающие членов семьи, домашних птиц и животных. Реже встречаются загадки, в которых неодушевлённые предметы обозначаются названиями мифологических существ, сказочных персонажей, этнических групп, духовных лиц, например: *тат.*: На печке бичура, подпоясавшись, сидит, уткнулся в тину головой, никак его не вытащить [6, с. 225] (квашня и тесто) (*бичура* – низший дух у казанских татар), *тат.*: Маленький тулпар на гору влезет, с горки слезет, поскачет по лесу [6, с. 249] (гребень) (*тулпар* – в татарском фольклоре сказочный образ крылатого коня), *рус.*: Баба-яга, железная нога, весь свет кормит, а сама голодна [5, с. 63] (плуг, соха), *рус.*: Вышел старик-годовик, махнул рукавом – и полетели двенадцать птиц, у каждой птицы по четыре крыла, в каждом крыле по семь перьев, каждое перо с одной стороны чёрное, а с другой – белое [1, с. 30] (год, месяцы, недели, ночь, день), *тат.*: Маленькая мишарочка жжёт моё сердечко [6, с. 97] (перец) (*мишари* – одна из этнических групп татарского народа; представителей этой группы отличают бойкость, хватка, отчаянность), *тат.*: Из леса выходит мулла, на голове чалма [6, с. 84] (гриб) (*мулла* – мусульманское духовное лицо; грамотный, образованный человек), *рус.*: На широком дворе, на гладком поле четыре *попа* под одной шляпой стоят [4, с. 57] (стол). В удмуртском фольклоре подобных загадок не выявлено.

Рассматривая с детьми загадки разных народов об одних и тех же предметах и явлениях окружающей действительности, появляется возможность ознакомить их с фотографиями и рецептами традиционных блюд удмуртской, русской, татарской кухни и угощать национальными блюдами, приготовлен-

ными в образовательной организации. Детям будет интересно увидеть и потрогать аутентичные национальные костюмы, ознакомиться с их элементами, будет приятно рисовать по воображению сказочных и мифологических персонажей. Огромное удовольствие доставит звучание музыкальных инструментов разных народов.

Таким образом, сравнительный анализ загадок будет способствовать этнокультурному образованию детей: расширению кругозора, обогащению и развитию родной и русской речи, приобщению их к культурам народов сопредельных территорий, а также пробуждению интереса к исследовательской деятельности.

### Список использованной литературы

1. Красное коромысло через реку повисло : русские народные загадки / сост. А. Н. Санжаровский ; под общ. ред. Г. М. Науменко. – Ижевск : Удмуртия, 1983. – 32 с.

2. Пословицы. Поговорки. Загадки / сост., послесл., коммент. А. Н. Мартыновой, В. В. Митрофановой. – М. : Современник, 1997. – 509 с.

3. Русские народные загадки, пословицы, поговорки : сб. / сост., авт. вступит. ст., коммент. и слов. Ю. Г. Круглов. – М. : Просвещение, 1990. – 335 с.

4. Русское устное народное творчество : хрестоматия : учеб. пособие / сост., вступит. ст., коммент. В. П. Аникина. – М. : Высш. шк., 2006. – 1127 с.

5. Селиванов, Ф. М. Хрестоматия по фольклору: кн. для школьников / сост. и автор поясн. ст. Ф. М. Селиванов. – М. : Просвещение, 1972. – 304 с.

6. Татарское народное творчество : в 15 т. – Т. 4. Загадки / сост. тома, авт. вступ. ст. и коммент. Х. Ш. Махмутов ; пер. А. Х. Садековой ; под ред. Ф. Х. Макаровой, А. Р. Шайдуллиной. – Казань : Тат. кн. изд-во, 2013. – 367 с.

7. Удмуртский фольклор. Загадки / сост., авт. вступ. ст. Т. Г. Перевозчикова. – Ижевск, 1982. – 256 с.

*Р. А. Кузнецова,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедры дошкольного образования,  
АОУ ДПО УР «Институт развития образования»,  
г. Ижевск*

## **МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Учитывая полиэтничность общества, необходимо разработать новые образовательные стратегии и подходы в деле формирования этнокультурной компетентности детей. В связи с этим в 2018–2020 гг. в АОУ ДПО УР «Институт развития образования» проводилась реализация сетевого инновационного проекта (СИП) «Организация этнокультурного образования как условие формирования этнокультурной компетентности дошкольников».

Сущность этнокультурной компетентности заключается в том, что человек обладает определённым объёмом знаний в области этнокультуры своего народа, владеет этноспецифическими умениями, проявляет интерес к этнокультурам других народов. Полученные знания и умения использует в жизни, что помогает ему успешно взаимодействовать с представителями разных культур для достижения высокой эффективности в совместной деятельности.

Участниками сетевого инновационного проекта были педагоги, родители и дети пяти детских садов, в которых основная часть детей не владеет удмуртским языком.

В основе деятельности СИП лежало обучение детей удмуртскому языку, ознакомление их с культурой удмуртского и народов сопредельных территорий. Педагогами проводилась верификация учебно-методического комплекса по обучению детей дошкольного возраста удмуртскому языку в условиях русскоязычной среды «Жильыртись ошмес» – «Журчащий родник».

Особенность работы в сетевом инновационном проекте заключается в том, что в каждом детском саду создаётся детская инновационная группа (или инновационные группы) и команда участников СИП, в которую входят воспитатели и

узкие специалисты, работающие в этих группах. Заместители заведующих по ВМР становятся координаторами и поддерживают связь с научным руководителем. Воспитатели инновационных групп составляют программу этнокультурного образования детей и отправляют на взаимопроверку. Участники СИП изучают и дают друг другу рекомендации по её улучшению. После доработки программу проверяет научный руководитель и по необходимости предлагает её корректировать. После всех перечисленных процедур каждый детский сад начинает работать по своей программе. В такой же последовательности совершенствуются и сценарии праздников. Все готовые работы выкладываются на сайт проекта. Таким образом, так обогащается методическая копилка каждого детского сада.

Для участников СИП проведены обучающие семинары по темам: «Взаимодействие детского сада и семьи в рамках этнокультурного образования детей», «Этнопедагогизация образовательного процесса в детском саду». Также организован обмен опытом участников проектных команд. На базе каждой дошкольной образовательной организации проводились семинары. Координаторы выступали с сообщением об обобщении опыта работы по выбранной теме, а их команды проводили занятия, мастер-классы, развлечения. Так, в рамках реализации программы сетевого инновационного проекта проведены следующие семинары: «Организационно-методическая деятельность дошкольной образовательной организации по этнокультурному образованию детей» (МБДОУ «Детский сад “Сказка”», пос. Балезино), «Инновации в этнокультурном образовании детей дошкольного возраста» (МБДОУ «ЦРР – Игринский детский сад № 8», пос. Игра), «Интеграция образовательных областей в рамках этнокультурного образования детей» (МАДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 2», с. Завьялово), «Современная развивающая предметно-пространственная среда дошкольного учреждения в рамках этнокультурного образования детей дошкольного возраста» (МБДОУ «Детский сад № 2», г. Можга), «Индивидуализация образовательного процесса в рамках этнокультурного образования дошкольников» (БОУ УР «УГНГ им. Кузубая Герда», г. Ижевск).

Нами создана педагогическая модель формирования этнокультурной компетентности дошкольников, которая состоит

из концептуально-целевого, содержательного, организационно-технологического, критериально-оценочного и результативно-диагностического блоков.

**Концептуально-целевой блок** включает нормативно-правовую базу этнокультурного образования дошкольников (Конституция РФ, Конституция УР, Законы РФ «О языках народов Российской Федерации», «Об образовании в Российской Федерации», Закон УР «О государственных языках Удмуртской Республики и иных языках народов Удмуртской Республики», Конвенция о правах ребёнка, ФГОС ДО), научные подходы (компетентностный, системно-деятельностный, синергетический, этнопедагогический, аксиологический, культурно-исторический, культурологический, гуманистический и т. д.), принципы (этнопедагогизация образовательного процесса; учёт этнокультурной ситуации развития детей, индивидуальных особенностей и основных стилей восприятия; комплексно-тематический; принцип диалога (культурного и межличностного); принцип личностно ориентированного обучения, последовательности, занимательности и т. д.), цель (формирование этнокультурной компетентности дошкольников) и задачи (формировать билингвальную, бикультурную личность, способную успешно адаптироваться к условиям жизнедеятельности в полиэтнической среде; привить интерес к изучению культур других народов; способствовать формированию этнической самоидентификации детей; создать условия для овладения разными видами народной художественной культуры; воспитать эмпатию к представителям других этнических общностей).

**Содержательный блок** включает содержание обучения (УМК «Жилььртйсь ошмес» = «Журчащий родник» (Р. А. Кузнецова и др.), «Зарни бугор» = «Золотой клубок» (А. Е. Бородина и Е. А. Николаева) и дополнительный материал с этнокультурным содержанием), интерактивные методы (игровые методы, метод проектов; метод ассоциаций; кейс-метод (анализ ситуаций); метод эмпатии и т. д.), средства (народные игры, народные игрушки, куклы в национальных костюмах, народная музыка и песни, декоративно-прикладное искусство, этнические мини-музеи, фольклорные и художественные произведения разных народов), этноориентированные

формы (интегрированные занятия с этнокультурной составляющей, народные праздники, театрализованные представления с персонажами из фольклора разных народов, экскурсии в учреждения культуры и искусства, кружки, викторины и выставки, встречи с представителями этнических диаспор, деятелями культуры, бабушками детей дошкольной группы, соревнования по народным подвижным играм и т. д.).

**Организационно-технологический блок** включает деятельность педагогов, детей, родителей и социума на разных этапах проекта. На *подготовительном этапе* создаётся творческая группа, распределяются обязанности; проводятся педсовет, мониторинг профессиональной компетентности педагогов в вопросах организации и реализации этнокультурного образования детей [1], установочный семинар, курсы повышения квалификации, консультации, мониторинг детей [2], беседа с родителями, анкетирование о согласии на обучение детей удмуртскому языку и участие в проекте; заключаются договоры с социумом, строятся планы совместной работы.

На *основном этапе* проекта педагоги создают и обогащают этнокультурную образовательную среду детского сада, повышают педагогическое мастерство на обучающих семинарах, курсах повышения квалификации, мастер-классах, вебинарах и т. д., изготавливают дидактический материал, принимают участие в этнокультурных конкурсах, народных праздниках, сотрудничают с семьями детей, учреждениями культуры и искусства, общественными организациями. С детьми проводятся занятия с интеграцией образовательных областей и образовательная деятельность с этнокультурной составляющей в режимных моментах, а также народные игры, экскурсии, целевые прогулки, чтение фольклорных произведений разных народов. Кроме того, дети участвуют в этнокультурных конкурсах, календарных, семейных обрядовых праздниках и т. д. Для родителей проводятся собрания, индивидуальные и групповые консультации, беседы. Совместно с детьми родители активно участвуют в праздниках, этнокультурных конкурсах, проектной деятельности; они проводят мастер-классы для педагогов и детей, помогают в изготовлении костюмов, сопровождают детей во время экскурсий в краеведческие музеи, Дом ремёсел и т. д. На данном этапе педагоги активно сотрудни-

ничают с АОУ ДПО УР «Институт развития образования», Центрами развития культуры и народного творчества, детскими библиотеками, краеведческими музеями, СМИ. На заключительном этапе проекта снова проводятся мониторинг педагогов и детей, анкетирование родителей.

**Критериально-оценочный блок** включает критерии (когнитивно-познавательный, эмоционально-мотивационный, художественно-операциональный, поведенческий). Показателями являются осознание своей этнической принадлежности; наличие знаний о русской и родной культуре; стремление изучать культуры других народов, активно и творчески использовать знания и умения в жизнедеятельности; степень владения родным языком, разными видами народной художественной культуры; объективная и толерантная позиция во взаимоотношениях и т. д.

**В результативно-диагностический блок** входят пакеты диагностических методик для педагогов и детей, уровни (высокий, средний, низкий), результаты.

В конце реализации СИП проводится анализ инновационной деятельности. Педагоги и научный руководитель выступают с докладами, мастер-классами и презентацией опыта работы на научно-практических конференциях, семинарах, курсах повышения квалификации, публикуют материалы из опыта работы.

### Список использованной литературы

1. *Кузнецова, Р. А.* О профессиональной компетентности педагога в вопросах этнокультурного образования обучаемых / Р. А. Кузнецова // Вордскем кыл. – 2018. – № 11–12. – С. 4–6.
2. *Кузнецова, Р. А.* Диагностика сформированности этнокультурной компетентности детей дошкольного возраста / Р. А. Кузнецова // Педагогический родник. – 2018. – № 2. – С. 68–77.

*Д. Р. Мерзлякова,  
канд. психол. наук, доцент,  
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,  
г. Ижевск*

**МУНИЦИПАЛЬНАЯ КУРСОВАЯ МОДЕЛЬ  
В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ  
ПЕДАГОГОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ  
«СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ»**

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2021 г.) «Об образовании в Российской Федерации» приоритет жизни и здоровья человека отнесён к основным принципам государственной политики в сфере образования [9].

И. В. Дубровина и соавторы сформулировали важное положение: «...именно психологическое здоровье детей и школьников можно рассматривать и как цель, и как критерий эффективности психологической службы государственного образования» [7, с. 9].

И. В. Дубровина подчёркивала, что психологическое здоровье зарождается и укрепляется в первую очередь в недрах таких социальных институтов, как семья, детский сад, школа, вуз, и пр., является результатом обучения, развития и воспитания на каждом этапе онтогенеза [7].

Считаем, что в настоящее время для муниципальных систем образования актуальной является проблема сохранения и укрепления психологического здоровья всех участников образовательных отношений. Одним из направлений, позволяющих сохранить и укрепить психологическое здоровье участников образовательных отношений, является формирование профессиональной компетентности педагогов в данном вопросе. По нашему мнению, повышение квалификации в представленной тематике должно включать в себя следующие направления:



1. Овладение педагогом методами педагогической диагностики, позволяющими выявить детей и подростков группы риска.

2. Совершенствование методики обучения и воспитания обучающихся в контексте сохранения и укрепления психологического здоровья.

3. Формирование системы работы с родителями по сохранению и укреплению здоровья детей и подростков.

4. Психологическое сопровождение и помощь педагогам в процессе их профессионального развития. Овладение приёмами и методами, позволяющими сохранить и укрепить психологическое здоровье педагогов.

Традиционная система повышения квалификации педагогов включала в себя доведение соответствующей методической информации до педагога в рамках курсовой подготовки от 72 до 140 часов. Её эффективность обеспечивалась единым планом образовательной организации, образовательной программы, которые были практически одинаковы на всём пространстве России. При этом существовали типовые требования к преподавательскому корпусу системы подготовки и переподготовки педагогов [2].

В настоящее время эта система не справляется с возложенными на неё функциями и задачами, так как коренным образом изменились требования к специалистам образования в современном обществе, основным из которых является реализация возможности выбора индивидуальной образовательной траектории слушателя. Это требование должно исходить из необходимости предоставления в процессе курсовой подготовки оптимальных возможностей для получения качественного образования, включая максимальное удовлетворение личностных образовательных потребностей.

Данное требование предполагает личностную ориентированность, дифференциацию и индивидуализацию курсовой подготовки на основе вариативности образовательных программ; предоставления возможности слушателю самостоятельно выбирать часть образовательных программ или отказываться от их освоения, выбирать программы различного уровня сложности, изменять этот уровень и т. д. [4].

Таким образом, учебно-тематический план должен иметь вариативный характер и включать в себя базовую и прикладную (специализированную) части.

Цель формирования системы повышения квалификации в рамках муниципалитета – обеспечить непрерывную педагогическую подготовку по направлению сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений с учётом социального заказа города, школы, родителя, учителя, ученика.

Модель курсовой подготовки в системе повышения квалификации педагогов по направлению сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений должна включать следующие компоненты:

1. Банк цифровых образовательных ресурсов, учебно-методических комплексов нового поколения, диагностических и коррекционных методик в области сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений.

2. Обеспеченная технологиями «новой педагогики» система обмена педагогами методических, информационных и технологических ресурсов в области сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений.

3. Формирование групп слушателей на основе психологической диагностики. Выявление запроса слушателей и формирование учебного плана курсов на основе заявок педагогов.

4. Задача целевых групп – освоить и ввести в практику работы школы обновлённое содержание, методы и организационные формы учебной работы, обеспечивающие сохранение и укрепление психологического здоровья участников образовательных отношений.

5. Обучение методистов муниципального методического центра, осуществляющих повышение квалификации работников образовательной организации и руководителей районных методических объединений психологов. Содержание их подготовки включает в себя обучение организации системы сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений на муниципальном уровне.

6. Создание системы взаимодействия психологических центров, работающих в данном муниципалитете по обеспечению психологического здоровья участников образовательных отношений. Данная система подразумевает обмен методическим опытом в данном вопросе. Просветительская, диагностическая, коррекционная и профилактическая помощь участникам образовательных отношений.

Итак, мы рассмотрели основные особенности курсовой модели повышения квалификации работников образования на муниципальном уровне. Цель разработки этой модели – обеспечить эффективный процесс обучения в вопросах сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений на местном уровне, стимулировать модернизацию методической службы на местах. Основная идея, положенная в основу этой разработки, – переход от модели распространения инноваций, которая свойственна институтам с традиционной структурой, к модели, свойственной обучающимся институтам.

### Список использованной литературы

1. *Воронина, Н. А.* Особенности изучения психологии в условиях дистанционных курсов повышения квалификации / Н. А. Воронина // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2016. – № 1 (3). – С. 1032–1037.
2. *Маркова, Л. А.* Муниципальная курсовая модель как новая инфраструктура в системе повышения квалификации педагогов / Л. А. Маркова // Открытое и дистанционное образование. – 2011. – № 1. – С. 5–10.
3. *Мирошниченко, А. А.* К вопросу о построении профессиональной модели деятельности женщины / А. А. Мирошниченко // Женщины в меняющемся мире: история и современность : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Удмуртский государственный университет ; Высшие женские курсы ; сост. и ред. Г. В. Мерзлякова. – Ижевск, 1996. – С. 90–92.
4. *Мирошниченко, А. А.* Экспертный отбор содержания образования как функция учителя / А. А. Мирошниченко // Развитие идей В. М. Бехтерева в современной медицине, психологии и педагогике : сб. ст. по итогам проведения Всерос. науч.-практ. конф. – Глазов : ГГПИ, 2018. – С. 139–142.

5. *Найбауэр, А. В.* Программы курсов повышения квалификации: особенности реализации методологических подходов / А. В. Найбауэр // *Universum: психология и образование.* – 2015. – № 6 (16). – С. 3.

6. Профессиональное образование в контексте регионального развития : кол. монография / под. ред. Ю. Е. Шабалина. – М. : Образование 3000, 2013. – 126 с.

7. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 170 с.

8. *Уткина, О. Н.* Инструментальная оценка педагогической техники учителя : учеб.-метод. пособие / О. Н. Уткина, А. А. Мирошниченко ; Мин-во образования и науки РФ ; ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко». – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2014. – 75 с.

9. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2021 г.) «Об образовании в Российской Федерации».

*А. А. Мирошниченко,  
д-р пед. наук, профессор,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **СОДЕРЖАНИЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ»: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Программа подготовки магистров «Управление воспитательной работой в системе образования» реализуется в Глазовском государственном педагогическом институте имени В. Г. Короленко (ГППИ) с 2013 г. Целью программы являлась подготовка квалифицированных кадров для образовательных организаций, способных решать задачи в области воспитания. Вступление в силу ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» активизировало процесс пересмотра роли воспитания в российском обществе. Формулировка воспитания как деятельности, направленной на развитие личности, определяет её приоритетность в системе образования [2]. Включение вос-

питательной работы в содержание основных образовательных программ, повышение роли классных руководителей, подготовка к введению должности советника по воспитательной работе подтверждают приоритетность воспитания и целесообразность дальнейшего развития названной магистерской программы в ГГПИ.

При определении содержания магистерской программы первоначальным этапом являлся выбор нами модели специалиста. Под ней мы понимаем образ выпускника, способного реализовать компетенции, определённые ФГОС ВО [3] и сформулированные вузом с учётом специфики предполагаемой профессиональной деятельности. Выпускник программы должен быть готов решать следующие типы задач профессиональной деятельности:

1. Организационно-управленческие задачи – задачи по организационно-педагогическому обеспечению воспитательного процесса, содействию в реализации различных форм самоуправления и соуправления в образовательных организациях разного уровня в соответствии с действующим законодательством и перспективами развития образовательной организации и системы образования.

2. Педагогические задачи, предполагающие осуществление воспитательной деятельности как составной части педагогической деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях разного уровня.

3. Научно-исследовательские задачи – задачи по участию в разработке и реализации исследовательских программ, направленных на развитие профессиональной деятельности и повышения качества образования.

Для достижения перечисленных задач содержание программы включает следующие модули:

– Модуль «Методология исследования в образовании» и модуль «Представление результатов научных исследований» направлены на подготовку магистрантов на решение научно-исследовательских задач и включают шесть дисциплин;

– Модуль «Профессиональная коммуникация» включает три дисциплины и формирует универсальные компетенции;

– Модуль «Государственное управление образованием» и модуль «Основы управления в образовательной организацией»

(восемь дисциплин) обеспечивают готовность к реализации организационно-управленческих задач и формируют общепрофессиональные компетенции;

– Модуль «Теоретические и технологические основы воспитательной работы в системе образования» и модуль по выбору – «Управление воспитательной работой в образовательной организации (общее образование или профессиональное (высшее) образование)» (семь дисциплин) формируют профессиональную компетенцию по решению педагогических задач.

Все формируемые компетенции связаны с практикой, представленной в пяти программах: учебная практика (научно-исследовательская работа), производственная практика – 1, 2, 3, 4. В ходе практики магистранты приобретают личный опыт реализации индикатора достижения компетенций, связанного с практической деятельностью. Результаты достижения компетенций фиксируются и включаются в виртуальный портфолио (ВП) магистранта.

Государственная итоговая аттестация включает подготовку к сдаче и сдачу государственного экзамена, выполнение и защиту выпускной квалификационной работы. Государственный экзамен предполагает ответ обучающегося на экзаменационные вопросы. Ответ включает две части. Первая часть ответа на вопросы должна демонстрировать владение обучающимся знанием теории экзаменационного вопроса. В ней обучающемуся следует привести теоретические обоснования и факты, сделать ссылки на статистические данные, нормативные документы, труды исследователей и пр. [1]. Вторая часть ответа должна демонстрировать наличие личного опыта обучающегося по осуществлению деятельности, соответствующей содержанию компетенции, приобретённого за время обучения. Форма его представления должна включать демонстрацию этапов приобретения опыта с помощью документов, видеороликов, рекомендаций, характеристик, результатов использования методических разработок и иных источников, содержащих подтверждающую информацию. Перечисленные источники формируются в течение всего срока освоения магистерской программы и располагаются в ВП магистранта. Члены государственной экзаменационной комиссии имеют право ознакомиться с содержанием всего ВП магистранта. Вторая часть ответа должна сопровождаться дискуссией с членами государ-

ственной аттестационной комиссии. В ней обсуждаются глубина приобретённого опыта, его сильные и слабые стороны, последовательность получения и перспективы применения опыта при решении задач в педагогической и социальной сферах. Эта часть ответа несёт практическую направленность и вызывает интерес не только у участников государственной итоговой аттестации, но и у приглашённых – руководителей образовательных организаций и практикующих педагогов.

Выпускная квалификационная работа – магистерская диссертация – носит практико-ориентированный характер и должна представлять собой разработку компонента (в идеале – действующего) образовательной организации, решающей задачи управления воспитательной работой.

Перечисленные компоненты образовательной программы – модули, практика – государственная итоговая аттестация – позволяют обеспечить готовность выпускника магистерской программы к решению существующих организационно-управленческих, педагогических, научных задач. При этом динамика происходящих изменений требует корректировки содержания. Корректировка должна учитывать, на наш взгляд, такие аспекты как:

- роль воспитания в переходе к решению задач «национальной технологической инициативы», связанной с потребностью обеспечения лидерства России на рынках высоких технологий;

- реализация воспитательной работы в условиях растущей роли виртуальных миров, социальных сетей, дистанционного образования;

- обеспечение воспитательной работы в условиях инклюзивного образования;

- ориентация воспитательной работы на растущие миграционные процессы, в том числе связанные с формированием территорий с компактным проживанием трудовых мигрантов из ближнего зарубежья;

- разработка методики воспитательной работы с обучающимися, относящимися к людям пожилого возраста.

Представленный список аспектов, требующих учёта при корректировке магистерской программы не является завершённым. Корректировка предполагает формулирование новых профессиональных компетенций, индикаторов их достижений,

расширение числа модулей (курсов) по выбору для магистрантов. При этом сохраняются практико-ориентированность программы, убеждение в том, что только наличие личного опыта является критерием сформированности компетенции у выпускника программы «Управление воспитательной работой в системе образования».

### **Список использованной литературы**

1. *Мирошниченко, А. А.* Педагогическая магистратура: приоритет – практическая направленность / А. А. Мирошниченко // XXVII Ершовские чтения : материалы Всерос. науч.-практ. конф., г. Ишим, 2–4 марта 2017 г.). – Ишим, 2017. – С. 14–16.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (послед. ред.). – Ст. 2 – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/) (дата обращения – 02.02.2021).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования: магистратура. Направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование (22.02.2018 г. № приказа 126).

***И. Л. Мирошниченко,***

*канд. пед. наук,*

*доцент кафедры математики и информатики,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*

***В. А. Родыгина,***

*студентка,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*

*г. Глазов*

### **ЭЛЕМЕНТЫ ИСТОРИЗМА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Современный темп развития наук и технологий выдвигает требования к подготовке специалистов высокого уровня, которые открыты новым знаниям, готовы к постоянному самосовершенствованию путем самообразования и саморазвития, обладают научным мышлением, интеллектом, познавательным



интересом. Именно поэтому одной из приоритетных задач учебной дисциплины «Математика» (в связи с введением ФГОС) является формирование представления об учебном предмете как части общечеловеческой культуры. В связи с этим большое внимание на уроках нужно уделять преемственности математических знаний из разных стран, культур, эпох. Использование исторического материала поможет восполнить пробелы в знаниях о формировании и развитии такой науки, как математика, повысить познавательный интерес. Каждый ученик сможет проследить связь между развитием и расширением математических фактов с использованием их в современном мире.

Большинство людей считает, что математика – это только вычисления, которые включают в себя решение задач, а также описание и понимание структуры и закономерностей математических понятий. В современной дидактике растёт интерес к проблемам математического образования. Математика (в отличие от других наук) абстрактна, отдалена от жизни, а на уроках оперирует сложными понятиями. С учётом этого учителю необходимо связать обучение с жизнью и другими областями знаний, подчеркнуть, что появление математических понятий тесно связано с практической деятельностью человека. Это повысит интерес школьников к предмету. Для этого рекомендуется использовать исторические материалы.

Сведения по истории математики на уроках должны использоваться систематически. Правильное применение исторических фактов может сыграть важную положительную просветительскую роль. Во-первых, продемонстрировать, что наука возникает и развивается под влиянием практической деятельности человека. Во-вторых, история жизни многих математиков может воспитывать у школьников такое качество, как любовь к своему делу. В-третьих, сообщения об отечественных математиках служат основой для воспитания чувства национальной гордости, а иностранных – уважения к исследователям других стран.

Особенность ФГОС ООО – системно-деятельностный подход, который ставит главной задачей развитие личности ученика. При составлении уроков по стандартам необходимо учитывать систему принципов современного обучения, в кото-

рой выделяют четыре уровня, причём каждый из них имеет двойную структуру. Первый уровень включает принципы, которые исторически складывались как основа обучения и воспитания. Второй уровень характеризуется как внутренние условия продуктивного овладения знаниями. Третий уровень включает принципы, которые раскрывают содержание учебной деятельности и её предметную основу. Последний уровень включает ведущие принципы, на достижение которых направлена вся система принципов [3, с. 102].

Рекомендуется осуществлять выбор технологий, методов и приёмов в соответствии с целями, задачами и принципами ФГОС, а также исходить из возрастных особенностей учащихся, предметного содержания и целей урока, уровня подготовленности обучающихся, возможности удовлетворения их образовательных запросов.

Анализ возрастных особенностей учащихся 7–9 классов показал, что на уроках следует использовать активные, нестандартные методы и приёмы для активизации работы мозга. В. М. Кроль систематизирует основные виды классификации и представляет их в виде схемы [1, с. 118].

Рассмотрим каждый из этих методов с приёмами в контексте применения исторического материала на уроках математики.

При классификации по источнику получения новых знаний методы обучения делятся на словесные, наглядные и практические.

Альтернативной является система классификации методов обучения по основным дидактическим целям. В этой классификации выделяются методы приобретения, формирования, использования, закрепления, проверки знаний, умений и навыков.

По другому типу классификации предлагается разделение методов обучения на активные и пассивные. Активные методы связаны преимущественно с самостоятельной работой учащихся во время выполнения различных видов работ. Пассивные – с восприятием информации преимущественно во время изложения учебного материала в виде лекций, рассказов преподавателей, когда у учащихся в меньшей степени осуществляются процессы критического осмысления получаемых дан-

ных. Ещё один способ классификации методов обучения связан с уровнями познавательной деятельности. В теории обучения и практической педагогике принято выделять три уровня усвоения знаний. Исторический материал можно использовать в качестве дополнительной информации, как средство объяснения темы.

Современные методы и приёмы предоставляют принципиально новые возможности в обучении и воспитании. Методы и приёмы, такие как кластер, синквейн, фишбоун, деловые игры, викторины, пресс-конференция, чтение с пометками, кроссворды, мозговой штурм и т. д., с учётом возрастных особенностей отлично подходят для школьников 7–9 классов.

Потенциал исторического материала на уроках математики в практике обучения часто недооценивают. Часто в кругу цифр и математических законов мы не замечаем всей красоты и логичности этой науки. Осуществлять воспитательную деятельность и повышать интерес школьников к математике посредством исторического материала лучше всего непосредственно на уроке математики. Включать элементы историзма можно на различных этапах урока [4, с. 29]. Материал необходимо подбирать таким образом, чтобы он не шёл вразрез основному материалу урока. Достаточно много интересных исторических фактов можно использовать при изучении элементов теории чисел. Задача по теории чисел представлена в последние годы и в заданиях ЕГЭ по математике. Разработчики заданий ЕГЭ рекомендуют задачи из теории чисел включать как можно раньше, с 5–6 классов [2, с. 52]. Содержание исторического материала должно быть интересным, содержать уникальные факты. Например, тема урока «Измерение отрезков». Перед уроком учитель даёт задание учащимся ознакомиться с литературой, посмотреть познавательные фильмы об измерении величин в прошлом. Для закрепления единиц измерения, которыми пользовались до введения современных, учитель предлагает решить кроссворд.

Вопросы по горизонтали:

1. Это урожайная мера. Её использовали для определения площадей сенокосных угодий.

2. В современном мире мы можем сказать: «Не допустить на пушечный выстрел». Эта мера полностью зависела от силы

человека. Например, в греческой поэме «Одиссея» главный герой с лёгкостью стрелял из этого предмета, который никто не мог даже согнуть.

3. От слова до дела целая...

4. Как называется мера длины, когда измеряют шириной кисти руки?

5. Мера введена в Древнем Риме и подразумевает тысячу шагов солдат в полном обмундировании на марше.

6. Что за старинная единица измерения используется в поговорке: «Семь... во лбу?» Эта мера использовалась на Руси, означает расстояние между большим и указательным пальцами.

7. В Эстонии моряки применяли этот способ измерять расстояние, но условиями применения были нормальная скорость корабля, хорошая погода. Подсказка: это набивают табаком.

Вопросы по вертикали:

2. В плечах – косая...

3. От горшка два...

8. Эта мера служила морякам в Испании, означает расстояние, за которое выкуривается это.

9. Это английская мера длины. 16 человек выстроились друг за другом так, чтобы каждый следующий касался концами пальцев своих ног пяток предыдущего. Одно звено такой цепи, т. е. одна ступня, и есть эта единица измерения.

10. Устаревшая мера измерения длины, которая использовалась в Чехии. Она равняется  $1/30$  локтя, 4 зернам или 1,98 сантиметра.

11. Каждый купец на свой... меряет.

12. Это одна из самых известных единиц измерения старины. Этим способом измеряли и продавали ткани. Среди купцов ценились продавцы с короткими руками.

13. Эту меру ввёл английский король Генрих I. Она подразумевала расстояние от кончика его носа до большого пальца вытянутой руки.

14. Эта мера длины равна росту Дюймовочки.

15. Эта мера использовалась в Сибири, равна расстоянию, на котором человек прекращает видеть отдельно рога быка.

### Список использованной литературы

1. *Кроль, В. М.* Педагогика : учеб. пособие / В. М. Кроль. – М. : РИОР ; ИНФРА-М, 2020. – 303 с.
2. *Мирошниченко, И. Л.* Элементы теории чисел в школьном курсе математики / И. Л. Мирошниченко, Е. Н. Селезнева // Вестник педагогического опыта. – 2019. – № 44. – С. 51–55.
3. *Подымова, Л. С.* Педагогика : учебник и практикум для вузов / Л. С. Подымова, В. А. Слостенин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2020. – 246 с.
4. *Русских, Т. А.* Методика формирования математических понятий в 8 классе / Т. А. Русских // Воспитание будущего учителя-исследователя : сб. материалов по итогам науч. сессии студентов, посвящённой 55-летию (1958 г.) со дня проведения первой студенческой конф. – Глазов, 2013. – С. 29–33.

*Т. И. Мокрецова,  
преподаватель высшей квалификационной категории,  
БПОУ УР «Удмуртский республиканский  
социально-педагогический колледж»,  
г. Ижевск*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-СЕРВИСА «ONLINE TEST PAD» В ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ ЭКЗАМЕНА В ФОРМЕ ОНЛАЙН-ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ**

В последнее время дистанционное обучение стало актуальным в использовании как способ передачи знаний от педагога к ученику, так и как обратная связь – посредством онлайн-платформ, мессенджеров и других технологий.

В данной статье речь пойдёт о проведении экзаменов и зачётов в дистанционном формате – посредством сервиса Online Test Pad, в виде онлайн-тестирования, когда привычный контакт со студентами невозможен. На самом деле главное в этом случае – тщательно продумать систему взаимодействия со студентами в ходе контрольных мероприятий. В условиях дистанционного обучения тестирование стало наиболее востребованным методом оценивания знаний учащихся. Поэтому

сегодня я хочу рассказать о интересной платформе – это веб-сервис «Online Test Pad».

Платформа представляет собой многофункциональный конструктор для создания разнообразных учебных материалов, она состоит из нескольких сервисов.

**Online Test Pad** – это бесплатный образовательный онлайн-сервис, с помощью которого можно создать разнообразные тесты, кроссворды, сканворды, опросники, логические игры, диалоги, с помощью которых можно не только протестировать своих учащихся, но и дать им возможность лучше подготовиться к экзаменам, контрольным, зачетам, провести экспресс-проверку уровня усвоения материала по какой-либо теме, разделу, курсу. По результатам сразу же можно дать рекомендации. Кроме этого, Online Test Pad предлагает возможность использовать уже готовые онлайн-тесты из разных областей науки.

Данный онлайн-сервис позволяет сэкономить драгоценное время педагога для проверки знаний. Конструктор тестов сделает всё за вас: достаточно создать тест (или экзамен на основе теста), дать ссылку студентам, а они, в свою очередь, в свободное время выполняют задания, и вы сразу же можете видеть результат.

Функции онлайн-конструктора позволяют реализовать онлайн-тест любого уровня сложности.

Для того чтобы научиться создавать и применять для своих нужд онлайн-тесты, не нужно устанавливать дорогие платные программы. Чтобы научиться создавать тесты в Online Test Pad», нужно сделать всего несколько важных шагов:

1. Пройти регистрацию.

2. После входа в систему зайти на страницу с личным кабинетом.

3. Создать тест.

Алгоритм создания теста:

1. Выбор типа теста (психологический, личностный или образовательный).

2. Дать название тесту.

3. Настроить дашборд (т. е. выбрать способ доступа к вашему будущему тесту: основная ссылка, виджет для сайта и публикация для общего доступа).

4. Приступить к созданию тестовых вопросов, которые предусматривают варианты 17 типов вопросов, в том числе: установление последовательности, заполнение пропусков, последовательное исключение, диктант, мультивыбор или выбор одного решения, ввод чисел и текста, ответ в свободной форме, добавление файлов и др.

5. Настроить доступ к тесту (ограничение на прохождение нужно поставить по IP-адресу, что исключит прохождение теста одним учащимся за всех).

6. Отправить ссылку вашим студентам.

7. Открыть тест после его создания.

8. Получить результат.

Результат предоставляется в четырёх форматах, для настройки которых есть персональная шкала. По каждому заполненному опроснику можно получить статистику ответов (по отдельности или в целом по всем респондентам) и набранных баллов по каждому вопросу, статистику по каждому результату. В табличном виде представлены все результаты, регистрационные параметры и дополнительные данные (имя пользователя, IP, дата и время), которые можно сохранить в MS Excel (формат файла csv). Также результаты можно увидеть в виде оценки, количества набранных баллов и набранных процентов за выполнение теста. Кроме того, на электронную почту вам будут приходить уведомления каждый раз после выполнения теста студентом.

При этом вашим экзаменуемым нет необходимости регистрироваться, им достаточно просто перейти по основной ссылке, которую вы им дадите, и ввести свои данные, которые будут запрошены в определенной форме, перед началом тестирования. Интерфейс прохождения тестов адаптирован под любые размеры экранов. Тесты удобно проходить как на персональных компьютерах, так и на планшетных и мобильных устройствах.

Безусловно, данный сервис как цифровой инструмент формирующего оценивания – уникальный ресурс.

Познакомиться с ресурсом поближе можно, перейдя по ссылке: <https://onlinetestpad.com/> (адрес сайта).

*А. А. Музафарова,  
учитель иностранных языков,  
МБОУ «Гимназия № 8»,  
магистрант,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **РАЗВИТИЕ ИНСТИТУТА КЛАССНОГО РУКОВОДСТВА В РОССИИ**

Классный руководитель – педагог, организующий учебно-воспитательную работу в порученном ему классе, осуществляющий организацию и воспитание классного коллектива.

Становление и развитие института классного руководства имеет богатую историю. В XVIII – начале XIX в. уставы учебных заведений состояли в большинстве из организационных вопросов и содержания обучения некоторым наукам. Например, в Царскосельском лицее всё обучение осуществлялось профессорами и их помощниками – адъюнктов и учителей. Воспитание в лицее проходило под руководством наставников, педагогов, обучающих предметам, и воспитателей. Дальнейшее изменение института классного руководства происходило в 1864 г., когда был введён институт классных наставников (в женских гимназиях – классных дам) [1]. Деятельность классных наставников всё больше становилась воспитательного характера. Классный наставник был призван следить за развитием каждого ребёнка, используя в своей работе индивидуальный подход [2]. Права и обязанности классных наставников определялись Уставом учебного заведения. Педагогическая наставники проходили большой отбор. Классный наставник (воспитатель) был обязан вникать во все жизненно важные события своего коллектива, следить за взаимоотношениями в нём, формировать доброжелательные отношения между учениками.

В Советской России впервые должность классного руководителя (групповода) была введена в 1930-е гг. До этого воспитательную работу в группах выполняли учителя. После переименования групп в классы групповоды стали называться



классными руководителями. Должность классного руководителя в школе была введена в 1934 г. Классным руководителем назначался один из учителей, на которого возлагалась особая ответственность за воспитательную работу в данном классе.

Активизация деятельности института классного руководства происходит в послевоенный период. В 1947 г. принимается Положение о классном руководителе, предписывающее в качестве основной задачи профессиональной деятельности «организацию учащихся класса в дружный, целеустремлённый ученический коллектив» [2]. Перед классным руководителем поставлены задачи воспитания у обучающихся глубоких коммунистических убеждений, трудолюбия, коллективизма, всестороннего развития обучающихся и вовлечения их в активную общественно полезную работу.

Перестроечный этап развития института классного руководства (1985–1991) характеризуется ослаблением воспитательной деятельности в школе, упрощением форм деятельности классного руководителя. Проблемы воспитания этого периода обусловлены сложным экономическим и политическим реформированием всех сфер жизни государства. На фоне этого проявляется резкое снижение воспитательного воздействия семьи, её роли в социализации детей, и в результате – рост асоциального поведения [3].

Подъём воспитательной деятельности, поиск новых форм деятельности классного руководителя, апробация деятельности классного воспитателя (освобождённого классного руководителя) начинается в конце 1990-х гг. В 1998 г. Министерство образования России рекомендовало органам управления образованием включить в штатное расписание должности педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования, классных руководителей и классных воспитателей (освобождённых классных руководителей) [4].

В настоящее время заметно активное возвращение воспитания как ключевого компонента формирования личности обучающихся. Процессы глобализации и информатизации видоизменяют и влияют на систему образования. Расширение возможностей глобальной сети и доступность дистанционных образовательных технологий – это первый шаг к нетрадиционной образовательной среде [5].

Федеральным законом от 01.09.2020 г. введено понятие «воспитание» – это деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам его героев, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде [6]. Перечисленные направления требуют от региональных органов управления образования принять на себя функции организаторов и систематизаторов целенаправленной воспитательной работы в образовательных организациях региона [7].

Модернизация отечественной системы образования обозначила воспитание приоритетным направлением развития образования [8]. В таком случае, с одной стороны, осуществляется чёткое нормативное обеспечение воспитательного процесса в школе (каждое образовательное учреждение разработало должностные обязанности классного руководителя, положение о классном руководстве и др.), поддержка классного руководства в рамках национальных проектов. С другой стороны, в образовательных учреждениях происходит сокращение штатов педагогов, классный руководитель становится единственным, кто способен помочь ребёнку и его родителям. В то же время к деятельности классного руководителя предъявляются повышенные требования: системность воспитательного процесса в классе, применение современных воспитательных технологий, результативность деятельности [9].

В МБОУ «Гимназия № 8» г. Глазова программа воспитания и социализации обучающихся направлена на обеспечение их духовно-нравственного развития и воспитания, социализации, профессиональной ориентации, формирование экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни. Эти направления определяются законом «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС общего образования.

Классный руководитель выступает основным гарантом и исполнителем выполнения поставленных задач. Он сопровождает каждого ученика в образовательной и внеклассной деятельности. Классный руководитель в нашей образовательной организации не просто руководитель, он наставник, друг, педагог. Его основная цель в работе – это социально-педагогическая поддержка становления и развития высоко нравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённого в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

Кроме того, в связи с изменившейся социальной ситуацией в мире из-за пандемии коронавируса, круг функций классного руководителя расширился. Теперь классный руководитель исполняет свои обязанности онлайн, через Интернет и различные мессенджеры. В новых социальных условиях педагоги нашли способы оставить процесс воспитания и социализации учеников непрерывным. Онлайн-встречи – те же классные часы – проходят теперь не только лично, но и на базе одного из возможных для общения сайтов.

Ещё одно направление работы классного руководителя во время дистанционного обучения – организация совместного досуга. Организуется совместный просмотр фильмов, которые могут быть приурочены к значимым датам, событиям, просмотр постановок театров (также и на иностранных языках), посещение онлайн-экскурсий и дальнейшее обсуждение увиденного и изученного. Важно, что в таких встречах могут участвовать не только дети, но и их родители.

Классный руководитель остаётся на связи со своими учениками и родителями 24 часа, ведь он – связующее звено между школой и учениками. Наше время – эпоха функциональной грамотности, и классный руководитель должен помочь сформировать эту грамотность у детей: учить их ориентироваться в потоке информации и применять знания в реальной жизни.

Таким образом, проведённое нами исследование показывает, что институт классного руководства имеет этапы становления и развития, обращение к которым позволяет увидеть совершенствование содержания, форм и технологии деятельности классного руководителя, а также показывает, что сло-

жившиеся условия работы классного руководителя активно меняются вместе с социальной обстановкой в мире.

### Список использованной литературы

1. *Гончаров, Н. К.* Роль классного руководителя в воспитательной работе школы / Н. К. Гончаров // Советская педагогика. – 1937. – № 4. – С. 40.

2. *Демушкина, К. В.* Развитие института классного руководства в советской школе (1917–1984) : дис. ... канд. пед. наук / К. В. Демушкина. – СПб., 2005. – С. 188.

3. *Слепенкова, Е. А.* Работа классного руководителя : метод. пособие / под ред. Е. А. Слепенковой. – М. : АРКТИ, 2005. – С. 168.

4. *Борытко, Н. М.* Педагогика : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Н. М. Борытко. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – С. 496.

5. *Барбер, М.* Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция / М. Барбер, К. Доннелли, С. Ризви // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 152–231.

6. Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся».

7. *Мирошниченко, А. А.* Региональный стандарт воспитательной работы / А. А. Мирошниченко // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 2 (30). – С. 27–33.

8. Концепция модернизации отечественного образования на период до 2010 года. – М. : АПК и ППРО, 2002. – С. 26.

9. *Корябкина, Е. В.* Проблемы классного руководства в современных условиях отечественного образования / Е. В. Корябкина // Педагог XXI века: профессиональное становление и развитие : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Кемерово, 2010. – С. 5.

*С. В. Николаева,  
старший воспитатель,  
МБДОУ «Детский сад № 263»,  
г. Ижевск*

### ОРГАНИЗАЦИЯ МИНИ-МУЗЕЯ В ДОУ

Мини-музей в детском саду можно рассматривать как особый вид детского музея, который располагается непосредственно в дошкольном учреждении. Причины создания мини-

музеев первоначально заключались в том, что многие дошкольные учреждения располагаются вдали от настоящих музеев. Несомненно, экскурсии в музеи, особенно семейные, благоприятно влияют на развитие ребёнка.

Известно, что в нашей стране, в нашем городе много музеев, но нередко приходится сталкиваться с определёнными сложностями при их посещении. К тому же тематика музеев часто не совсем понятна и не вполне доступна детям дошкольного возраста. В то же время отмечено, что посещение музеев детьми дошкольного возраста не всегда приносит ожидаемый педагогический эффект. Даже в детских музеях обилие экспонатов, информации, яркие впечатления и эмоции могут утомить ребёнка. Одна из основоположниц отечественного дошкольного образования в XX в. профессор Е. И. Тихеева отмечала, что для дошкольников гораздо полезнее, когда музей сам приходит в гости к ребёнку. В последнем случае один предмет, явление как бы выхватывается из общей жизни и включается в решение педагогических задач детского сада. Но самое главное – мини-музей помогает коллективу детского сада решать широкий круг педагогических проблем, связанных с образованием детей и семейной педагогикой.

В настоящее время о создании и использовании мини-музеев в ДОУ можно говорить как об отдельном направлении дошкольной музейной педагогики. В детских садах всех регионов создаются разнообразные мини-музеи, разрабатываются занятия с их использованием, реализуются интересные формы работы с семьёй [4].

Именно поэтому мы решили создать свой музей, пусть и маленький. Что же такое мини-музей и как его правильно организовать?

Во-первых, «мини» – напоминает нам о том, что музей занимает небольшое пространство. Это может быть часть группового пространства, холла, спальни, раздевалки.

Во-вторых, он создан для самых маленьких и открыт для них постоянно.

В-третьих, мини-музей не отвечает многим строгим требованиям, которые предъявляются к настоящим музеям.

Организация мини-музея в дошкольном образовательном учреждении помогает решать ряд задач:

- знакомит детей с тем, что им действительно интересно;
- даёт возможность познакомиться дошкольников с историей разных предметов и вещей, которые их окружают;
- развивает способность к эстетическому созерцанию и сопереживанию;
- формирует способность к художественному восприятию действительности;
- учит создавать своими руками выставки, экспозиции, подбирать экспонаты для музея, проводить экскурсии;
- способствует социализации ребёнка.

Опыт работы над темой «Мини-музей в детском саду» складывался постепенно. Создание нашего мини-музея началось в 2014 году. Его формирование состояло из нескольких этапов.

Первый этап, подготовительный, – планирование мини-музея.

На этом этапе мы выбрали творческую группу (воспитатели, родители), которая организовала работу по созданию мини-музея. Разработали тематическое планирование мини-музея и музейных экспозиций. Определили перспективы создания мини-музея и разработали алгоритм по его созданию:

- выбор темы мини-музея (тематика может быть разнообразной, в нашей группе звучали такие темы: «Огородное чудо»; «Русская матрёшка»; «Чудо природы – вода»; «Мультиспульт»; «Военная техника»; «Музей шляп»; «В гостях у сказки» и др.);
- определение места размещения мини-музея;
- планирование экспозиций;
- выбор дизайна оформления мини-музея;
- оформление визитной карточки мини-музея;
- разработка форм работы с экспозициями мини-музеев;
- разработка ознакомительной экскурсии в мини-музей;
- разработка конспектов занятий с использованием экспозиций мини-музея.

Второй этап, практический, – создание мини-музея.

Приступая к работе, мы понимали, что положительного результата можно достичь только в том случае, если будет осуществляться взаимодействие всех участников воспитатель-

ного процесса: детей, родителей и педагогического коллектива.

На данном этапе взрослые и дети, следуя своим моделям, создают мини-музей в группе: подбирают экспонаты; расставляют их; делают надписи; развешивают печатные материалы, соответствующие тематике мини-музея; разрабатывают содержание экскурсий по своему музею.

В процессе работы родители постепенно становились активными участниками создания мини-музея. Совместная работа способствовала стимулированию познавательной активности детей, сблизила родителей и детей, сделала их настоящими партнёрами.

Третий этап, проведение экскурсий, – функционирование мини-музея [3].

В настоящих музеях трогать руками большинство экспонатов нельзя, а вот в нашем мини-музее не только можно, но и нужно! Здесь уместно процитировать слова выдающегося швейцарского педагога Иоганна Генриха Песталоцци: «В процессе обучения должны быть задействованы ум, сердце и руки ребёнка» [1]. Мы придаём особое значение такой педагогической возможности мини-музея, как максимальное и системное использование принципа наглядности, о котором упоминалось выше, а именно: демонстрация экспонатов, возможность к ним прикоснуться. Каждый ребёнок пополнял экспозиции своими творческими работами, изготовленными в свободной деятельности и дома. Причём не только он, но и его папа, мама, бабушка и дедушка. Мини-музей – результат общения, совместной работы воспитателя, детей и их семей.

Залог хорошего мини-музея в детском саду – его интерактивность. Если детям разрешают потрогать, понюхать, поиграть, рассмотреть вблизи настоящую медаль, они чувствуют себя причастными к процессу и начинают интересоваться историей создания экспоната, легче усваивают материал. Мини-музей стал неотъемлемой частью воспитания творческой личности. Мы уверены, что ребёнок покидает музей с ощущением уверенности подъёма «ещё на одну ступеньку» [2].

Таким образом, мини-музей в дошкольном образовательном учреждении позволяет сделать слово «музей» привычным и привлекательным для детей. Различная тематика мини-

музеев поможет в освоении образовательных областей федерального государственного образовательного стандарта. Дошкольникам данный вид работы позволяет развивать и совершенствовать речь, воображение, интеллект, эмоциональную сферу. Организация мини-музеев помогает налаживать контакт с родителями, привлекать их к совместной работе. Мини-музеи могут и должны стать неотъемлемой частью развивающей предметно-пространственной среды.

### **Список использованной литературы**

1. *Абрамов, В. Я.* Песталоцци: Его жизнь и педагогическая деятельность. – СПб. : Типолиитография и фототипия В. И. Штейна, 1993. – 109 с.
2. *Кудряшова, Н. А.* Система работы с детьми и родителями по организации мини-музея в рамках реализации технологии проектирования / Н. А. Кудряшова, Н. С. Федорова // Молодой учёный. – 2017. – № 11(145).
3. *Макарова, Н. Г.* Деятельность детского музея как фактор становления образовательной среды для младших дошкольников / Н. Г. Макарова. – Самара, 2000. – 180 с.
4. *Рыжова, Н. А.* Мини-музей в детском саду как форма работы с детьми и родителями / Н. А. Рыжова // Педагогический университет «Первое сентября». – М., 2010. – 96 с.

***О. Ю. Овченкова,***

*канд. пед. наук,*

*доцент кафедры русского языка и литературы,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **УЧЕБНАЯ СИТУАЦИЯ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ**

Современный урок в соответствии с требованиями ФГОС должен быть развивающим, т. е. иницилирующим учебные действия обучающихся. Поэтому урок в методике часто определяется как последовательность учебных ситуаций, а обучение на



основе учебных ситуаций является базовой технологией в условиях ФГОС.

Для учителя литературы умение выстроить обучение на основе учебных ситуаций не только соответствует требованиям ФГОС, но и вполне коррелирует с природой литературы как учебного предмета.

При изучении текстов большого объёма при недостаточном количестве уроков литературы (в среднем три часа в неделю), стремясь создать условия для формирования навыка функционального чтения, который проявится в умении понимать прочитанное и использовать полученную информацию для решения незнакомых задач (в т. ч. нравственного характера), учитель-словесник работает на уроке с фрагментами произведений, выстраивает проблемное обсуждение прочитанного обучающимися самостоятельно, создаёт проблемные ситуации и инициирует их разрешение в диалоговом обсуждении, где важна позиция каждого участника.

Литература предоставляет богатейший материал для обсуждения таких смысложизненных проблем, как место человека в жизни и осознание им своего предназначения, роль любви и дружбы в становлении личности, нравственный выбор в сложных жизненных ситуациях. Для подростков в период их личностного становления именно эти вопросы становятся актуальными. И литература как никакой другой предмет способна создать проблемное поле для осмысления, обсуждения и осознания этих вопросов.

Как же определяется в методике учебная ситуация? Ситуация – это клеточка урока (по определению З. Я. Рез), состоящая из следующих элементов: учебная задача, источник информации («С чем работаем?»), методика работы с информацией («Как работаем?»), место («Где работаем?» – образовательное пространство урока), время («Как контролируем время решения задачи?»), способы оценивания уровня реализации задачи. Таким образом, учебная ситуация – особая единица деятельности, содержащая её полный замкнутый цикл. А урок с этой точки зрения может быть определён как совокупность взаимосвязанных в единое целое учебных ситуаций, объединённых единой целью. Поэтому целесообразно говорить о

двух уровнях организации урока: 1) общая структура урока; 2) построение учебных ситуаций, реализующих цель урока через систему задач.

В соответствии с уровнем применения информации выделяют следующие виды учебных ситуаций:

– типовая ситуация (работа по образцу, источник информации – учитель);

– видоизменённая ситуация (переосмысление информации, добытой самостоятельно);

– нестандартные ситуации (совместная деятельность обучающихся по преобразованию собственных знаний).

Учебные ситуации на уроке могут быть вариативными, разноуровневыми, могут разрешаться индивидуально, в парах или группах, т. е. способствовать реализации системно-деятельностного подхода.

Приведём примеры учебных ситуаций на уроке литературы по изучению темы «Тип “маленького человека” в русской литературе (по произведениям А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя и А. П. Чехова)».

#### *Учебная ситуация 1*

1. Назовите героев, которых относят к типу «маленьких людей».

2. Расскажите об их судьбах, характерах, взаимоотношениях с другими героями.

3. Выделите фрагменты текстов, характеризующие этих героев.

4. Заполните табл. 1:

*Таблица 1*

<b>«Маленький человек»</b>	<b>Описание автора</b>	<b>Портрет героя</b>	<b>Поступки</b>	<b>Речь</b>
<i>А. С. Пушкин «Станционный смотритель»</i>				
<i>Н. В. Гоголь «Шинель»</i>				
<i>А. П. Чехов «Смерть чиновника»</i>				

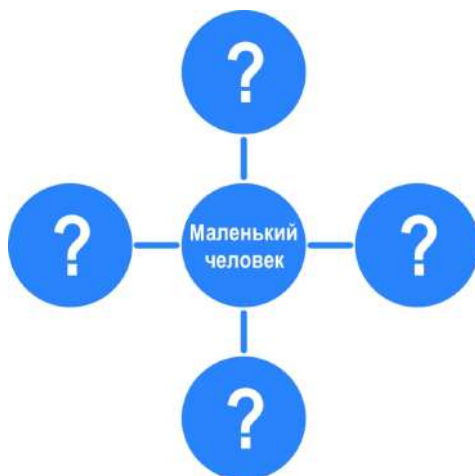
### Учебная ситуация 2

1. Сопоставьте героев произведений А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, А. П. Чехова по сходству и различию.

2. Что позволяет отнести их к типу «маленького человека»?

3. В чём отличие отношения А. П. Чехова к «маленькому человеку»? Приведите примеры из других произведений писателя.

4. Составьте кластер «Характерные черты “маленького человека” в русской литературе».



### Учебная ситуация 3

1. Проанализируйте иллюстрации к произведениям А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя и А. П. Чехова.

2. Сопоставьте авторское видение героев писателями и художниками.

3. Напишите эссе.

Оценивание результатов учебной ситуации индивидуально.

Обучение на основе учебных ситуаций способствует формированию следующих УУД (табл. 2).

Таблица 2

№	Виды УУД	Содержание
1	Познавательные	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Анализ объектов с целью выделения признаков;</li> <li>• синтез;</li> <li>• подведение под понятие, выведение следствий;</li> <li>• установление причинно-следственных связей;</li> <li>• построение логической цепочки рассуждений;</li> <li>• доказательство;</li> <li>• выдвижение гипотез и их обоснование</li> </ul>
2	Регулятивные	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Целеполагание как постановка учебной задачи;</li> <li>• планирование последовательности действий;</li> <li>• прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;</li> <li>• коррекция – внесение необходимых дополнений;</li> <li>• оценка результатов работы</li> </ul>
3	Коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками;</li> <li>• умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли;</li> <li>• владение монологической и диалогической формами речи</li> </ul>

Таким образом, обучение на основе учебных ситуаций соответствует требованиям ФГОС и способствует формированию и предметных, и метапредметных компетенций у обучающихся.

#### Список использованной литературы

1. ФГОС. – URL: <http://fgos.ru>
2. <http://urok.1sept.ru>
3. <http://Infourok.ru>

*О. С. Перминова,*  
*студентка,*  
*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*  
*институт им. В. Г. Короленко»,*  
*научный руководитель – Н. С. Селукова,*  
*старший преподаватель*  
*кафедры дошкольного и начального образования,*  
*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*  
*институт им. В. Г. Короленко»,*  
*г. Глазов*

## **ЭМПАТИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В старшем дошкольном возрасте у детей уже развито понимание смысла нравственных норм, осознание их объективной необходимости для регуляции отношений людей друг с другом. Успешное усвоение нравственных норм выступает в качестве важного требования общества к развитию личности. В связи с этим необходимо уделять особое внимание развитию доброжелательных отношений в дошкольном возрасте.

Под доброжелательностью понимается такое отношение к человеку, которое ориентировано на содействие его благу и совершение добра. Развитие доброжелательных отношений к окружающим является целенаправленным, комплексным, системным процессом приобщения детей к моральным ценностям общества. Доброжелательное отношение включает в себя несколько компонентов: мотивационный (проявление доброты, помощи и заботы), когнитивный (познание другого человека) и поведенческий (выбор наиболее подходящих для конкретной ситуации способов общения). Отмечено, что важное значение в воспитании доброжелательности у детей старшего дошкольного возраста имеет взаимосвязь когнитивного фактора и социальных эмоций.

Основой гуманного и доброжелательного отношения выступает умение сопереживать и сочувствовать, которое проявляется в различных жизненных ситуациях. При этом исследователи данной проблемы говорят о необходимости разработки

новых подходов к формированию межличностных отношений, основной стратегией которого станет развитие внимания к другому человеку и сопричастности с ним [1].

В старшем дошкольном возрасте происходит увеличение эмоциональной вовлечённости в деятельность и переживания сверстников, что благоприятно сказывается на развитии эмпатии. Для этого возраста характерны такие проявления эмпатии, как преобразование непосредственного эмоционального реагирования в форму эмпатийного переживания, строящегося на фоне нравственных взаимоотношений с другими людьми. Формирование эмпатии дошкольников представляет собой переход от сопереживания к сочувствию, а после этого и к реальному действию.

Опыт первых отношений со сверстниками – основа построения дальнейшего развития личности ребёнка. Детские отношения представляют собой такую сферу нравственного воспитания, которой необходимо уделять особое внимание, чтобы не упустить благоприятный период развития личности. Стержень и показатель нравственного воспитания – гуманистический характер отношения личности к другим людям [2].

Можно выделить следующие особенности общения дошкольников, которые отличают их от общения со взрослыми: яркая эмоциональная насыщенность, нестандартность, преобладание инициативных действий над ответными. При формировании доброжелательных отношений со сверстниками у старших дошкольников следует учитывать следующие особенности: активное проявление потребности общения со сверстниками, освоение детьми нравственных норм, появление интереса к внутреннему миру другого человека, понимание его чувств, переживаний, развитие эмпатии.

Для того чтобы выявить особенности использования эмпатии как одного из средств формирования доброжелательного отношения у детей старшего дошкольного возраста, важно своевременно определить уровень развития эмпатии. Поэтому нами было проведено эмпирическое исследование уровня развития эмпатии старших дошкольников по следующим критериям: уровень восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображённого человека; уровень понимания ребёнком эмоционального состояния другого; нали-

чие интереса и внимания к экспрессии и эмоциям изображённого человека; уровень знаний об эмоциональном состоянии другого человека.

Эксперимент проводился на базе МБДОУ «Красногорский детский сад № 1 “Светлячок”» Красногорского района.

Для определения исходного уровня развития эмпатии у детей были проведены диагностики по нескольким методикам.

Методика «Высказывание свободных суждений» А. М. Щетинина. Цель: выявить у детей уровень знаний об эмоциональном состоянии другого человека.

Содержание работы: ребёнку необходимо было построить рассказ о персонаже, который изображён на картинке, объяснить его выражение лица, настроение и т. д.

Методика «Номинация эмоционального состояния» А. М. Щетинина. Цель: определить у детей уровень восприятия эмоционального состояния изображённого человека.

Содержание работы: ребёнка просят назвать словом эмоциональное состояние. Если ребёнок испытывает затруднение, то взрослый предоставляет ему несколько вариантов для выбора.

Методика «Подбор изображения к вербальному описанию ситуации» А. М. Щетинина. Цель: определить уровень понимания ребёнком эмоционального состояния другого. Содержание работы: ребёнку нужно было подобрать изображение с человеком в определённом состоянии, которое соответствовало описываемой ситуации.

В ходе анализа результатов исследования по четвёртой методике было установлено, что большинство детей смогли успешно справиться с заданием. Самостоятельно решили вопрос 43 % старших дошкольников. Средний уровень отмечен у 48 % обследуемых детей. Они не всегда могли правильным образом определить эмоциональное состояние, однако после подсказки со стороны взрослого успешно исправляли ошибки. Низкий уровень был отмечен у 9 % детей, они не смогли справиться с заданием.

Методика «Вербальная фиксация признаков экспрессии с опорой на изображение» А. М. Щетинина. Цель: определить у ребёнка наличие интереса и внимания к экспрессии и эмоциям изображённого человека [3].

Анализ результатов проведённого исследования показал, что эмпатия развита у детей недостаточно. Большинство детей выражают сочувствие и сопереживание в большей степени для того, чтобы привлечь внимание к себе. При этом дети часто испытывают трудности при попытке объяснить причину того или иного эмоционального настроения. Отсюда следует, что необходимо проводить дополнительную работу по повышению уровня эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

### **Список использованной литературы**

1. *Аллахвердова, О. В.* Индивидуальные свойства и эмпатия / О. В. Аллахвердова // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – 2012. – № 3. – С. 28–33.
2. *Бикузина, Т. С.* Развитие доброжелательных взаимоотношений у детей дошкольного возраста посредством тренинговых игр / Т. С. Бикузина, С. В. Савинова // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2017. – Т. 29. – С. 13–18.
3. *Смирнова, О. Е.* Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приёмы, коррекция / О. Е. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : Владос, 2015. – 158 с.

***О. В. Пыхтеева,***  
*учитель литературы высшей категории,*  
*МБОУ «Гимназия № 6»,*  
*г. Глазов*

### **СОДЕРЖАНИЕ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ЛИТЕРАТУРНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ» В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ КЛАССОВ (из опыта работы МБОУ «Гимназия № 6» г. Глазова)**

Придерживаясь концепции литературного образования Б. А. Ланина и глазовской научно-методической школы ГГПИ, нами разработан элективный курс «Литература как отражение жизни общества», в котором важное место занимает региональная составляющая.

По структуре программа курса состоит из пяти разделов [1].



**Введение** включает в себя ознакомление учащихся с целями и задачами модуля «Литературное краеведение», кругом вопросов и тем, с которыми школьникам предстоит работать на уроках.

**Первый раздел** знакомит учащихся с истоками возникновения удмуртской художественной культуры.

**Второй раздел** раскрывает особенности удмуртского фольклора. Учащиеся знакомятся с различными жанрами устного народного творчества, традициями, праздниками, обрядами удмуртов, что расширяет их представление о богатой духовной жизни удмуртского народа.

**Третий раздел** даёт возможность узнать о первых удмуртских писателях и первых опубликованных поэтических произведениях.

**Четвёртый раздел** раскрывает особенности развития удмуртской литературы советского периода. Учащиеся знакомятся с творчеством писателей-романистов, в чьих произведениях изображаются многосложные человеческие связи.

**Пятый раздел** знакомит учащихся с ведущими тенденциями в современной прозе и поэзии Удмуртии в целом и города Глазова в частности.

**Содержание модуля «Литературное краеведение» (34 часа):**

**1. Введение (1 час)**

Цели и задачи элективного курса.

**2. Встреча с прошлым (2 часа).**

Малоизвестные страницы культурной летописи.

Характеристика литературного процесса XVI–XXI вв.

**(1 час).**

**Экскурсия в краеведческий музей (1 час).**

**Творческая работа:** «Литературный Глазов» (использование историко-литературных источников, музейных экспонатов, воспоминаний местных жителей и т. д.).

**2. Удмуртский фольклор (3 часа).**

Отражение в фольклоре души народа. Народные песни, сказки, мифы и легенды.

**Практическая работа (1 час)** «Исследование удмуртской песни» (идея, особенности пространства, образной системы, о первоэлементах, связь с другим миром).

### ***3. Дореволюционный период (7 часов).***

Первые публикации произведений устного народного творчества, переводы произведений русской классики. Первые удмуртские писатели – Г. Верещагин, И. Васильев, И. Михеев, И. Яковлев, Кедр Митрей, К. Герд и др. Первые опубликованные поэтические произведения.

#### ***Экскурсия в краеведческий музей (2 часа).***

***Творческая работа.*** Составление сообщения о литературном Глазове, традициях. Оформление стенда «Наша гордость».

### ***4. Советский период (13 часов).***

Распространение нормативной эстетики, предписывающей литературе создавать положительного героя с определёнными революционными качествами. Что доминировало вплоть до 1950-х гг. 1930–1950-е гг. – время освоения крупных эпических форм – романов. В удмуртской литературе 1960–1980-х гг. наблюдается ориентация на укрепление достигнутых вершин в деле освоения крупномасштабных жанров – романов-диалогий, романов-трилогий.

#### ***Практическая работа (2 часа).***

Работа над проектами.

***Творческая работа.*** Написание сочинений на тему «Герой удмуртской литературы». Написание статьи на актуальную для современных подростков тему.

### ***5. Литературный процесс 1990-х гг. (7 часов).***

Ведущие тенденции в современной удмуртской прозе и поэзии.

Творчество глазовских поэтов и прозаиков. Подготовка презентаций и выступлений.

#### ***6. Итоговое занятие (1 час).***

Защита проектов, рефератов.

Особое внимание детей привлекли темы, предложенные в разделе № 3 («Дореволюционный период»). Обучающимся было интересно знакомиться с деятелями культуры и литературы: Г. Верещагиным, И. Михеевым, К. Митреем, К. Гердом. Старшеклассники были воодушевлены деятельностью Григория Верещагина, его особой миссией просветителя, краеведа, очеркиста и священнослужителя. С интересом прочитали и проанализировали цикл очерков «Прикамские юридивые», с

удовольствием высказывали своё мнение о роли юродивых в православной истории, в русской классической литературе. Говорили об истинных прозорливцах, помогающих ближним, а также о мнимых «провидцах», цель которых, используя образ юродивого, заставить поверить в себя и обмануть ближнего своего ради копеечки.

Ярким примером человека, старающегося на свой лад, юродствуя, помогать ближним, была в очерке Г. Верещагина Надежда из Мензелей. У десятиклассников тут же возникла аналогия с образом Василия Блаженного из трагедии А. С. Пушкина «Борис Годунов». Говорили мы и о Ксении Петербургской, и о Матроне Московской... Тем ценнее и дороже были уроки и выводы школьников, когда они восхищались простым происхождением бедствующих юродивых и жизнью их в согласии с Богом. Некоторые из старшеклассников, побеседовавшие со своими родителями, узнали, что в нашем городе в 1970–1980-е гг. тоже был многим известный Аркаша с котелком. Его тогда тоже воспринимали как юродивого, говорившего умные и откровенные вещи, которые боялись озвучить здравомыслящие люди (по политическим принципам). Но он говорил правду, а кому-то даже верно предсказывал будущее. Такие факты тоже были. История его гибели запутана и противоречива. Вероятнее всего, его убили из-за бутылки спиртного, зная, что за этого человека всё равно никто не вступится, вряд ли этот факт будут расследовать.

Список литературы включает произведения местных авторов (поэтов, писателей, общественных деятелей, культурных и религиозных деятелей):

1. Мифы, легенды и сказки удмуртского народа.
2. Г. Верещагин. Стихотворения. Очерк «Прикамские юродивые».
3. М. Можгин. Баллада «Беглый».
4. А. Мерзляков и П. Куляшов. Повесть «В чужой шинели».
5. Г. Медведев. «Лозинское поле».
6. Кедр Митрей. «Тяжкое иго».
7. М. Петров. «Старый Мултан».
8. С. Самсонов. «Голуби с пути не сбиваются».
9. И. Гаврилов. «В родных краях».

10. Г. Мадьяров. «Заброшенный цветок».
11. В. Агбаев «Зять из соседней деревни».
12. Р. Игнатьева. Новеллы и рассказы.
13. Поэзия и проза литераторов Глазова.

В нашей гимназии особо гордятся новеллами, очерками, повестями Рашиды Касимовой, учителя литературы 80–90-х гг. XX в. Сейчас, находясь на заслуженном отдыхе, она нашла себя в создании превосходных текстов об окружающем современном мире, о подрастающем поколении, современных проблемах человека технократического века, и главное, о прошлом своего края и своего народа – чепецких татар. В заключительном разделе курса «Литературный процесс 1990-х годов» мы обращаемся к её книгам, читаем и анализируем повесть Р. А. Касимовой «Сага о Луне», удивительное произведение, наполненное любовью и благодарностью к родному краю, светлыми воспоминаниями о прошлом, пусть даже и не таком светлом и счастливым, о детстве, трудном, голодном и тяжёлом, о детстве ребёнка войны, не потерявшего свои добрые человеческие качества в суровых жизненных испытаниях.

Важнее всего акцентировать внимание общественности на действительно актуальных проблемах, связанных с преподаванием данного курса в школе. Пусть нормы ФГОС второго поколения бесконечно требуют от учителя покорения всё новых и новых высот, но для разговора о вечном, добром и прекрасном много не нужно. Необходима просто преданность родному краю, достойная литература и методическое сопровождение. В помощь школьному учителю – современная периодика (например, республиканский журнал «Педагогический родник») и работы наших учёных [2–8].

### Список использованной литературы

1. *Пыхтеева, О. В.* Концепция элективного курса «Литература как отражение жизни общества» / О. В. Пыхтеева // Достижения науки и практики – в деятельность образовательных учреждений : материалы XII Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 25 марта 2021 г. – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

2. *Домокош, П.* История удмуртской литературы : пер. с венг. / П. Домокош ; послеслов. А. Шкляева. – Ижевск : Удмуртия, 1993. – 445 с.
2. *Верещагин, Г. Е.* Собрание сочинений : в 6 т. / Г. Е. Верещагин ; редкол. В. М. Ванношев и др. – Ижевск, 2001. – Т. 4. – 220 с.
3. Писатели и литературоведы Удмуртии : биобиблиограф. справочник / сост.: А. Н. Уваров, Н. В. Лекомцева. – Ижевск, 2006.
4. Хрестоматия по истории Удмуртии / под общ. ред. В. Е. Майера ; сост. И. А. Бобров и др. – Ижевск : Удмуртия, 1973.
5. *Закирова, Н. Н.* Наше культурное достояние : учеб.-метод. пособие / Н. Н. Закирова. – Глазов, 2007. – 268 с.
6. *Сафонова, Т. В.* История города Глазова. Вехи XX века : учеб. пособие / Т. В. Сафонова, М. В. Ившина, Н. В. Лукина. – Глазов, 2003.
7. *Богданова, Л. А.* К вопросу о жанрах русской литературы Удмуртии / Л. А. Богданова, Н. Н. Закирова, С. Л. Скопкарёва // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие : материалы Международ. науч.-практ. конф. – М., 2020. – С. 38–43.
8. *Закирова, Н. Н.* Родная (русская) литература [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие для СПО / Н. Н. Закирова, Л. А. Мингалёва. – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2020. – 150 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

***Н. А. Пьянкова,**  
студентка,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
научный руководитель – **Н. М. Шкляева,**  
канд. пед. наук,  
доцент, зав. кафедрой дошкольного и начального образования,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

На современном этапе модернизации дошкольного образования особое внимание уделяется обеспечению качества образования в дошкольном возрасте, это вызывает необходи-

мость поиска способов и средств развития логических приёмов умственных действий с учётом потребностей и интересов дошкольников.

Практически все исследования педагогов и психологов, тема которых «Анализ способов и условий развития логического мышления ребёнка», свидетельствуют о том, что методическое руководство этими процессами не только возможно, но и высокоэффективно. Необходима специальная работа, цель которой – формирование логических приёмов мышления.

В федеральном государственном образовательном стандарте отмечается: «Конструирование способствует развитию логического мышления, познавательных интересов и познавательных действий детей дошкольного возраста» [3].

Логическое мышление в период дошкольного детства является предметом изучения многих педагогов и психологов прошлого и настоящего (Ж. Пиаже, А. Валлон, К. Коффка, Н. Н. Поддьяков, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин), в настоящее время оно по-прежнему актуально [1].

Логическое мышление у дошкольников – это важная составная часть общего психического и психологического развития, это восприятие и переработка идущей из внешнего мира информации. Вместе с тем формирование представлений, приобретение знаний и применение их в различных условиях – сложный процесс, предъявляющий высокие требования к высшей нервной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

На основе образного мышления формируется логическое мышление. Оно является высшей стадией развития мышления. Основными логическими приёмами являются: сравнение, анализ, синтез, классификация, смысловые соотнесения, закономерности и т. д.

По мнению Н. Н. Поддьякова, логическое мышление – это вид мышления, сущность которого состоит в оперировании понятиями, суждениями, умозаключениями на основе законов логики, их сопоставлении и соотнесении с действиями [2; 3].

Вопросами детского конструирования и его важности для развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста занимались такие учёные, психологи и педагоги:

Е. И. Емельянова, В. А. Кайе, Л. В. Куцакова, З. В. Лиштван, В. Г. Нечаева, О. Ю. Старцева и др.

Целью нашего исследования было обоснование и апробирование на практике комплекса занятий для развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста посредством конструирования.

На констатирующем этапе эксперимента мы выявили уровень логического мышления детей, который был приближен к уровню ниже среднего.

На подготовительном этапе формирующего этапа эксперимента был разработан план предстоящей образовательной деятельности с детьми, подобраны игры и дидактический материал: «Лестница» (лего), «Дорожные знаки», «Улицы города» (строительный материал), «Птица» (техника «оригами»), «Городской транспорт» (из строительного материала), «Сказочный лес» (лего), «Старичок-лесовичок», «Ёлочка» (поделка в технике «оригами»).

На основном этапе нашей работы нами был проведён комплекс занятий по развитию логического мышления на основе конструирования по заранее составленному плану.

На занятии «Сказочный лес» детям был предложен один из самых творческих видов конструктивной деятельности: конструирование по заданным условиям. Этот вид конструирования является самым сложным. Перед детьми стояла непростая задача: спроектировать, а затем сконструировать домики для сказочных героев. Были использованы следующие приёмы: рассматривание объекта в целом, определение его назначения; общая характеристика («На что похож?»); выделение основных частей (их количество, названия, форма, материалы); установление пространственного расположения частей; выделение основных деталей в частях (количество, название, форма, материалы); установление пространственного расположения деталей.

Дети должны были сначала мысленно представить конструкцию и спланировать её, лишь затем приступить к её осуществлению. Мы предложили детям пометчать, представить, что они архитекторы, рассмотрели иллюстрации с изображениями сказочных домиков, обсудили, какие элементы необходимы для постройки того или иного строения. Дали задание постро-

ить сказочные жилища. В процессе конструктивной деятельности мы формировали у детей умение целенаправленно рассматривать предметы, анализировать их, на основе анализа сравнивать однородные предметы, отмечая у них общее и различное, делать обобщения. Это и является основными элементами логического мышления. Решая конструктивные задачи, дети научились анализировать их условия и находить самостоятельные решения, создавать замысел конструкций и в соответствии с ним планировать свою деятельность.

На протяжении всей нашей экспериментальной работы мы обращали внимание на развитие логических операций: сравнение, анализ, синтез, классификация, смысловые соотношения, закономерности. Использовались в основном индивидуальная и групповая формы работы.

На контрольном этапе эксперимента была использована та же методика, что и на констатирующем этапе исследования. Проведенный нами мониторинг позволил установить динамику развития логического мышления с применением конструирования у старших дошкольников. Мы отметили тот факт, что дети экспериментальной группы показали более высокие результаты по сравнению с детьми контрольной группы, у которых развитие логического мышления происходило спонтанно, без специального обучения.

После организации и проведения экспериментальной работы действия детей обеих групп стали более целенаправленными и осознанными.

Таким образом, мы можем сказать о том, что гипотеза нашего исследования подтвердилась. По результатам проведенного исследования разработаны и даны следующие методические рекомендации для педагогов и родителей: необходимо целенаправленно развивать у детей умение сравнивать и сопоставлять предметы, находить их сходства и различия; описывать разные свойства окружающих их предметов; узнавать предметы по заданным признакам; разделять предметы на классы, группы путём выделения в этих предметах тех или иных признаков; находить противоположные по значению понятия; определять родовидовые отношения между предметами и понятиями.



### Список использованной литературы

1. *Пиаже, Ж.* Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика-Пресс, 2017. – 103 с.
2. *Поддьяков, Н. Н.* Закономерности психического развития ребёнка / Н. Н. Поддьяков. – Краснодар : МЭГУ, 2017. – 72 с.
3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 (в ред. от 21.01.2019 г.). «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 14.12.2020.).

*М. С. Сабрекова,  
ст. преподаватель кафедры  
дошкольного и начального образования,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

### НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ БУКТРЕЙЛЕРА

Человечество на протяжении всей своей жизни пыталось создать условия для приобщения подрастающего поколения к тем моральным нормам и правилам, которые бы позволили ему успешно социализироваться в обществе. Веками вырабатывались способы, позволяющие формировать эстетический вкус, культуру общения, этику поведения в природном и социальном окружении учащейся молодёжи. Однако проблема нравственно-эстетического развития детей приобретает пик популярности именно в наше время и требует особого обучающего и воспитывающего воздействия. Социологи отмечают тенденцию замещения ценностной сферы духовно-нравственных ориентиров жизнедеятельности прагматическими, утилитарными взглядами на мир. Установки на иждивенчество, индивидуалистическую расчётливость, снижение ценности скромности и трудолюбия, курс на потребительство и эгоистический практицизм – показатели упадка духовности, ведущие к нарастанию социального, экологического кризиса.

Экологический вызов наших дней заставил мировую общность осуществить поиск такой стратегии выживания, которая позволила бы обществу развиваться стабильно, без угрозы для дальнейшего существования. Для решения поставленных задач Международной комиссией ООН по окружающей среде и развитию была разработана Концепция устойчивого развития, предполагающая соблюдение баланса между решением экономических и социальных проблем и сохранением природы. Переход к устойчивому развитию общества потребовал изменений всех сфер человеческой жизнедеятельности, в первую очередь образования. Последние десятилетия стали периодом активного развития экологического образования во многих странах мира. Открываются кафедры при университетах Environmental Science или Environmental Studies, в школах Европы и Америки широко распространено образование в области окружающей среды (Environmental Education). Планируемым результатом такого образования выступает культура устойчивого развития – culture for environmental sustainability, нравственно-эстетический аспект которой имеет особую значимость. В связи с этим актуализируется проблема единства этического и эстетического в обучении и воспитании молодёжи, признающей приоритет общечеловеческих ценностей.

Проблема единства нравственного и эстетического раскрывается в диссертационных исследованиях по философии (С. Д. Дамбаева, С. Б. Левин, Г. А. Брандт, О. А. Абрамова, Л. А. Мирошникова). Вопросы формирования нравственно-эстетических качеств обучающихся находят отражение в наследии великих педагогов (В. А. Сухомлинский, А. В. Мудрик, Ш. А. Амонашвили, Б. М. Неменский) и психологов (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев, В. П. Зинченко, П. Я. Гальперин).

Формированию нравственно-эстетической культуры посвящены диссертационные исследования А. В. Елисевой (1996), Г. Н. Комаровой (1997), В. Ф. Ломовой (2000), П. А. Багановой (2000), О. В. Непершиной (2000), Б. Б. Мануйлова (2001), Е. С. Галанжиной (2002), С. Н. Чечиной (2006), Н. И. Радвил (2008), А. Е. Парамоновой (2011), О. Н. Романюк (2012).

Нравственно-эстетический аспект экологического образования освещался в диссертационных исследованиях И. В. Абдрашитовой (2004), А. К. Шульженко (2006), М. Г. Габитова (2005), Р. Г. Кантария (1984), Н. Г. Куприной (2008) и др.

Огромный потенциал нравственно-эстетического развития ребёнка кроется в художественной литературе.

Однако сегодня мы вынуждены констатировать негативные тенденции в области детского чтения, проявляющиеся в потере интереса к книге, к художественной литературе, обеднении лексикона, укоренении сленга и жаргона – в целом в обеднении культурного фона детства.

Между тем чтение художественной литературы, которое все больше расценивается школьниками как пустая трата времени, способствует развитию эмоционального интеллекта; учит мыслить шире, порой в несвойственных ребёнку категориях; развивает словарный запас; знакомит с разными культурами, народами, их мировоззрениями; даёт возможность изучать разные психологические портреты личностей героев, оценивать их с точки зрения нравственных императивов поведения.

В то же время нельзя игнорировать реалии времени, влияние массовой культуры на нравственно-эстетический облик молодёжи. Необходимо вести поиск современных методов приобщения детей к культуре, учитывая их особенности. Одним из таких современных средств, позволяющих связать книжную культуру с очень популярной среди населения экранной культурой, является буктрейлер. Технология работы с буктрейлером, отвечающая специфике литературной подготовки школьников, может помочь в решении проблемы нравственно-эстетического развития обучающихся. Использование буктрейлера совершенно не претендует на главенствующую роль в решении этой сложной задачи, более того, его потенциал необходимо использовать в симбиозе с иными средствами, методами и приёмами для усиления дидактических возможностей. Правильно выстроенный педагогический процесс поможет детям ориентироваться в мире экологической эстетики, подмечать прекрасное в природе во всем многообразии её описаний, учиться самоопределяться в своих отношениях с

людьми, природой и миром вещей, формулировать личностно значимые нравственные императивы поведения.

Как показала практика, этот новый жанр рекламно-иллюстративного характера, интегрирующий визуальное искусство, художественную образность и мультимедиа технологии, доказал свою методическую эффективность в школьном литературном образовании. Буктрейлер был заимствован методикой преподавания литературного чтения в качестве обучающей технологии из области рекламы и продвижения книги, в которой осмысливался как ролик о конкретном произведении, так и клип о книгах вообще.

Диссертационных исследований, посвящённых изучению образовательного потенциала буктрейлеров, выявлено не было. В отдельных диссертациях по филологии М. Н. Лебедевой (2016) и Л. Сарин (2017) затронуты некоторые аспекты внедрения буктрейлеров как микрожанров современной прозы в русскую литературу. Но существует большое количество научных статей, преимущественно филологических, рассматривающих перспективы развития жанра и коммуникативную функцию буктрейлеров. В статьях по педагогическим наукам авторы в основном рассматривают буктрейлер как средство активизации читательского интереса и деятельности обучающихся (Н. И. Никонова, В. В. Терентьева, Н. В. Волкова, А. Г. Михайловна, А. Е. Яловая, Т. М. Храмченко и др.).

Буктрейлер как одно из средств экологического образования, направленное на нравственно-эстетическое развитие обучающихся начальной школы, не был рассмотрен.

В данной статье речь не пойдёт о технической стороне создания буктрейлера, поскольку в настоящее время существует большое количество интернет-сервисов, приложений для ПК, обучающих вебинаров, позволяющих любому дилетанту справиться с намеченной задачей. Самое главное – это содержание, смысловая начинка, позволяющая ребёнку постичь красоту человеческих взаимоотношений во всей гамме их проявлений, расшифровать важнейшие коды природосообразного поведения, умеренного потребления материальных благ, осознать важность духовного наследия человека. При разработке содержания буктрейлера очень важно не подменить сюжет литературного произведения общими словами, которые, по

мнению Н. А. Рубакина, становятся ярлыками, штампами, вытесняющими подлинную суть текста и осложняющими его восприятие целиком [3]. Если «высокая литература» будет подменяться «кодами» и «штампами», отражёнными в буктрейлере, последний будет играть лишь отрицательную роль в развитии детей. Поэтому в разработанных нами буктрейлерах для уроков литературного чтения в 4 классе общих фраз, дающих краткое представление о произведениях, нет. Сюжеты буктрейлеров построены на приёме «дидактическая метафора». По словам Н. П. Ивинских и С. Л. Мишлановой, дидактическая метафора применима в методическом дискурсе, особенностью которого является передача знаний и опыта от учителя к ученику, имеющих разный объём научных знаний [2]. Л. М. Алексеева считает, что метафора способна выполнять функцию «интермедиатора», способствующего «уравнению объёмов знаний коммуникаторов» [1].

Метафора используется с целью сопоставления процесса (явления, объекта) с другим процессом (явлением, объектом), но иным по своей природе.

Метафора соотносит процессы (явления, объекты) практически равные мерой своей детализации, тем самым изменяя привычный взгляд на исследуемый процесс (явление, объект) [4]. Метафора позволяет преподнести материал в доступной форме, вдохновить и мотивировать учеников для активных действий, сделать процесс обучения оживлённым и красочным.

Используя данные характеристики метафоры, мы разработали ряд буктрейлеров, направленных на развитие у детей нравственно-эстетического отношения к миру. Дадим характеристику одному из них. Буктрейлер к произведению «Детство» Л. Н. Толстого построен по сюжету отрывка из стихотворения И. Самариной-Лабиринт «Я видел, как плачет мама...» ввиду их смысловой смежности.

Главным героем повести «Детство» является десятилетний мальчик Николай. К каждому члену семьи он испытывает особые чувства, но, несомненно, любовь к матери становится одной из центральных тем повести из-за проявления женщиной беспредельного добра и высшей справедливости. Мать для ребёнка представляется источником всего самого прекрасного

на земле, любовь к которому он приравнивает к любви к Богу. Образ конкретной матери в повести становится символом всех матерей, безгранично любящих своих детей и строящих свои отношения с детьми на уважении, доверии и понимании.

Образ материнства является ключевым и в стихотворении «Я видел, как плачет мама...» современной украинской поэтессы. Автор с поразительной нежностью сумел воспеть его в своём произведении, обладающем огромной силой эмоциональной насыщенности. Лирический герой прекрасно понимает и терзает себя мыслью о том, что все его шалости не проходят бесследно, а оседают в глубине души родного человека.

С помощью идейного содержания одного произведения, более понятного с точки зрения грамматики, «легкоусвояемого» и в познавательном, и в эмоциональном плане, мы метафорично подводим учеников к прогнозированию сути второго, более зрелого и осмысленного. Оба произведения объединяет любовь к близкому человеку, желающему своим детям только счастливой доли. Здесь важно показать детям, что в обществе есть непреходящие ценности, лежащие в основе человеческих отношений. Эти ценности являются центральными в формировании культуры подрастающего поколения, которому выпадет доля решать вопросы устойчивого развития общества.

Таким образом, обучающая и воспитательная ценность буктрейлера становится очевидной. На наш взгляд, не столь важно создать технически сложный и эффектный продукт, важно добиться такого содержания, которое позволило бы дотронуться до хрупкой детской души, посеять в ней зерна доброты, справедливости, чести и достоинства.

### **Список использованной литературы**

1. *Алексеева, Л. М.* Лингвистические механизмы метафоризации в научном тексте / Л. М. Алексеева // Лингвистические и методические аспекты текста : межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 1996.

2. *Ивинских, Н. П.* Дидактические свойства метафоры / Н. П. Ивинских, С. Л. Мишланова // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Общество. Коммуникация. Образование. – 2011. – № 3. – С. 76–81.

3. Рубакин, Н. А. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию / Н. А. Рубакин. – М. ; Л. : ГИЗ, 1929. – 308 с.

4. Соловьев, Р. Б. Дидактическая метафора как инструмент создания проблемных заданий и поиска тем детских исследовательских работ / Р. Б. Соловьев // Исследователь/Researcher. – 2013. – № 3/4. – С. 96–103.

**О. Н. Семёнова,**  
студентка,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
**научный руководитель – Н. С. Селукова,**  
ст. преподаватель кафедры  
дошкольного и начального образования,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Важной составляющей жизни современного общества является культура поведения. Она может быть разной в зависимости от эпохи, национальности, места проживания, вероисповедания и множества различных аспектов, но она должна быть в каждом обществе в качестве многофункционального и дисциплинирующего фактора.

С одной стороны, культура поведения – это нравственные устои общества, а с другой – усвоение членом общества морали, которая направляет, регулирует и контролирует поступки и действия каждого человека. Культура поведения в обществе объединяет в себе культуру общения, культуру внешности.

Культура поведения отдельно взятого человека характеризует его морально-эстетический и духовный облик, показывает, насколько он усвоил и принял ценности того общества, в котором живёт, насколько умело ими пользуется.

Проблема воспитания культуры поведения нашла отражение в работах многих исследователей: Л. Р. Болотиной, С. Н. Николаевой, И. Н. Курочкиной, Э. К. Сусловой, Р. С. Буре, В. Г. Нечаевой, Т. А. Марковой, Л. Ф. Островской и др., ими раскрыта сущность основных понятий нравственного воспитания, определены методы и приёмы работы с детьми старшего дошкольного возраста.

Нормы и правила культурного поведения необходимо прививать человеку с самого раннего детства. Примером олжны служить окружаемые ребёнком взрослые и сверстники. В детском саду для этого существуют различные условия. Так, в процессе повседневного общения со сверстниками и взрослыми дети получают возможность на практике овладеть моральными нормами поведения, которые помогают регулировать их действия, поступки и отношения с окружающими.

Старший дошкольный возраст является благоприятным периодом для нравственного становления члена общества. Этот период отличается повышенной чувствительностью к социальным воздействиям, в результате которых происходит нравственное формирование личности: знаний и представлений, мотивов, навыков и привычек, чувств и отношений, как положительных, так и отрицательных.

Таким образом, именно в старшем дошкольном возрасте можно успешно воспитывать культуру поведения, что положительно отразится на дальнейшем развитии детей и общества в целом.

Современная практика показывает, что данная работа ведётся не систематически, а лишь от случая к случаю.

Цель исследования: теоретически обосновать возможность профессионального педагогического общения воспитателя как средства воспитания культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста и экспериментально выявить уровень культуры поведения старших дошкольников.

Наше исследование состояло из двух частей: теоретической и экспериментальной.

В теоретической части мы провели анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме профессионального общения воспитателя как средства воспитания культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста.



В ходе анализа литературы мы установили, что указанная проблема нашла отражение в работах многих исследователей, которыми даны определения понятия «культура поведения», рассмотрено его содержание применительно к детям дошкольного возраста.

Как указывают исследователи, в воспитании культуры поведения необходимо учитывать психические особенности, социальное положение семьи, религиозные взгляды родителей.

Особое внимание некоторые исследователи обращают на особенности профессионального общения воспитателя, которое играет значимую роль. Исследователи отмечают, что развитие качеств личности, а также и культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста происходит значительно быстрее и эффективнее при демократическом стиле педагогического общения воспитателя, когда на первый план выходит уважение личности ребёнка.

На основе изученных теоретических исследований мы провели экспериментальную работу, базой для которой стало МБДОУ «Детский сад», дошкольная группа. В исследованиях участвовали 20 детей старшего дошкольного возраста.

В ходе экспериментальной работы мы провели диагностику уровня культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста. Для этого мы использовали наблюдение и диагностические методики.

Опытно-экспериментальная работа показала, что у старших дошкольников недостаточно высокий уровень культуры поведения. Большинство детей имеют средний уровень, у значительного количества детей низкий уровень культуры поведения. В меньшинстве находятся дети с высоким уровнем культуры поведения.

Анализ опытно-экспериментальной работы показал, что необходимо проводить работу с детьми по повышению их уровня культуры поведения.

Таким образом, проведённое нами исследование позволяет утверждать, что проблема воспитания культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста является актуальной и требует целенаправленной работы по данному вопросу.

### Список использованной литературы

1. *Алябьева, Е. А.* Воспитание культуры поведения у детей 5–7 лет : метод. пособие / Е. А. Алябьева. – М. : ТЦ «Сфера», 2009. – 128 с.
2. *Бархатова, П. И.* Воспитание культуры поведения / П. И. Бархатова // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 11. – С. 18–25.
3. *Мудрик, А. В.* Общение в процессе воспитания / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2001. – 320 с.

*Т. А. Снигирева,  
д-р пед. наук,  
профессор кафедры медбиофизики,  
информатики и экономики,  
ФГБОУ ВО «Ижевская государственная  
медицинская академия»,  
г. Ижевск*

### ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА СТРУКТУРИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА ОСНОВЕ ТЕЗАУРУСНОГО ПОДХОДА

Современная государственная политика по обеспечению качества образования в России предусматривает решение целого комплекса проблем, стоящих перед учебными заведениями. Одна из основных проблем – повышение качества подготовки обучающихся (учащихся, абитуриентов, студентов и др.), а именно: повышение качества формирования заданной структуры знаний и последующей ее диагностики.

Важнейшей фундаментальной дисциплиной, преподаваемой на первом курсе медицинского вуза, является медицинская и биологическая физика. Знание физики, в свою очередь, определяет уровень усвоения таких дисциплин, как физиотерапия, рентгенология, функциональная диагностика и ряд других.

К сожалению, исходный уровень физических и математических знаний значительной части студентов недостаточен для успешного усвоения программного материала. Это обусловлено, на наш взгляд, прежде всего устаревшими представлениями

ми родителей учащихся, следовательно, и самих учащихся о ненужности физики и математики в медицинском вузе, что тоже не приводит к созданию позитивной мотивации у таких учащихся к изучению физики.

К тому же отсутствие в Ижевской государственной медицинской академии (в отличие от ряда других медицинских вузов страны) какой-либо формы проверки базовых знаний по математике и физике (проверяются только знания по химии и биологии) не способствует более серьёзному отношению к изучению физики.

Достаточно большой объём материала, который необходимо усвоить студентам за короткий промежуток времени, неумение правильно записывать лекции, выбирать самое главное из прочитанного материала, неумение, а часто и нежелание систематически готовиться к семинарским, практическим занятиям и другие причины – всё это влияет на качество подготовки обучающихся. Одним из способов решения этой проблемы, на наш взгляд, является разработка учебных тезаурусов, которые позволяют осуществить отбор содержания и структурирование учебного материала в соответствии с требованиями ФГОС. Использование тезауруса в качестве дополнительного учебного пособия к лекционному материалу способствует повышению эффективности самостоятельной работы студентов.

Рассмотрим некоторые основные понятия, связанные с этой проблемой.

Под *структурой* в научном знании понимается совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, т. е. сохранение основных свойств, при различных внешних и внутренних изменениях.

В нашем исследовании под *структурой знаний* рассматривается устойчивая и упорядоченная связь между знаниями определённого вида, соотнесёнными с содержанием изучаемой учебной информации, классификатором знаний в рамках определённой модели обучения, характеризующаяся рядом параметров (обобщённость, прочность, полнота, многофункциональность, скорость забывания и др.) и определяемая в зави-

симости от категорий обучаемых и их подготовки в образовательном учреждении.

Установлено, что структурированное (т. е. упорядоченное и разделённое) знание быстрее воспринимается, лучше сохраняется и легче используется, таким образом, облегчается дальнейшее обучение. Пренебрежение принципом структурирования приводит к формированию неупорядоченных знаний, отягощает обучение и ускоряет забывание.

К современным, уже устоявшимся в педагогике концептуальным методикам по отбору, анализу и структурированию учебной информации относится *тезаурусный подход*, осуществляемый в рамках информационно-семантической модели обучения, впервые предложенный Л. Т. Турбовичем [1].

*Тезаурус* – термин, впервые вошедший в обращение ещё в XIII в., обозначающий свод понятий (сокровищница, запас, клад), или информационно-поисковый словарь, состоящий из множества единиц – *дескрипторов*. До недавнего времени тезаурус широко использовался в основном в информатике.

Методика отбора и структурирования учебного материала на основе экспертных методов разработана в исследованиях В. С. Черепанова [4].

В зависимости от категории обучающихся (учащиеся, абитуриенты, студенты и др.) необходимо учитывать модель обучения, определить уровень усвоения дескрипторов. Это могут быть: трёхуровневая модель типа «знание – умение – навыки» (ЗУН); четырёхуровневая модель, предложенная В. П. Беспалько (понимание – применение – анализ – синтез); шестиуровневая модель Б. Блума (знание – понимание – применение – умение – синтез – оценка) или таксономические модели других авторов (В. С. Аванесов, В. Г. Королёва, В. Н. Максимова, В. П. Симонов, М. Н. Скаткин, В. М. Соколов, А. О. Татур, Б. У. Родионов и др.).

В течение многих лет на кафедре медбиофизики, информатики и экономики ИГМА в качестве дополнительного учебного пособия к лекционному материалу используют учебный тезаурус, в котором представлен структурированный материал разделов медицинской и биологической физики [2, 3].

На основе анализа научно-методической литературы для создания учебного тезауруса были выделены следующие основания:

- *содержательное* – требования ФГОС учебной дисциплины, кодификатор, рабочая программа дисциплины «Физика, математика»;
- *базовое* – таксономическая модель структуры знаний;
- *методологическое* – методика построения учебных тезаурусов предметов и методика формирования профессионально ориентированного тезауруса;
- *практическое* – опыт научно-практической деятельности, отражённый в диссертационных исследованиях.

Методика построения учебного тезауруса состоит из нескольких этапов, основными из которых являются:

1. Подготовительный этап. Определение целей диагностики. Формирование рабочей, технической и экспертной групп. Составление анкет для оценки компетентности кандидатов в эксперты. Определение оптимальной численности экспертной группы. Выполнение этих пунктов осуществляется на основе метода групповых экспертных оценок.

2. Отбор и структурирование учебного материала.

3. Обработка данных анкет. Для уточнения объёма тезауруса (количества дескрипторов) были определены весовые коэффициенты значимости каждого дескриптора. Кроме отбора дескрипторов, параллельно перед экспертами ставилась задача определения уровней их усвоения.

Ниже приведён фрагмент тезауруса темы «Воздействие на биологические ткани различными электрическими факторами. Основы электротерапии» [3].

***Раздражение*** – воздействие на живые клетки, ткани или органы различных факторов внешней или внутренней среды.

***Возбуждение*** – ответная реакция на раздражение.

Физиологическим проявлением процесса возбуждения является специализированная форма ответной реакции: у мышечной ткани – сокращение (расслабление), у нервной – проведение нервного импульса, у секреторной – синтез и выделение биологически активных веществ.

Все раздражители (раздражающие факторы) можно разделить на три группы: физические, химические и физико-

химические. К физическим раздражителям относятся механические, температурные, электрические, световые, звуковые.

Для того чтобы наступило возбуждение биологической ткани, величина, характеризующая раздражающий фактор, должна преодолеть порог раздражения.

**Порог раздражения** – минимальное значение величины раздражающего фактора, вызывающего ответную реакцию возбудимой ткани.

Например, при воздействии звуковой волны порог раздражения – это порог слышимости.

В случае электрического раздражения порог раздражения – это пороговая сила тока.

**Пороговая сила тока** ( $i_n$ ) – минимальное значение силы тока, при которой возникает ответная реакция ткани организма.

В физиологии электрический ток, вызывающий возбуждение нервных клеток, называется *ощутимым током*.

**Порогом ощутимого тока** называют наименьшую силу тока, раздражающее действие которого ощущает человек. Его величина зависит от места и площади контакта тела с подведенным напряжением, частоты тока и т. д.

Наилучшим средством представления структурирования материала в тезаурусе являются таблицы. Этот приём даёт возможность не только представить изучаемые явления, но и сопоставить их друг с другом.

Анализируя инновационную методику структурирования учебного материала на основе тезаурусного подхода, можно сделать следующие выводы:

- термин «тезаурус» является устоявшимся в педагогике; построение тезауруса проводится значительным числом специалистов – ведущих преподавателей, что обеспечивает возможность объективно отражать содержательную область учебной дисциплины;

- тезаурус содержит понятия различных уровней, что позволяет получить их иерархическую классификацию и на этой основе производить построение учебных планов и программ;

- использование тезауруса в качестве дополнительного учебного пособия к лекционному материалу способствует повышению эффективности самостоятельной работы студентов;

▪ тезаурус служит содержательной основой для разработок формализованных методов контроля знаний – педагогических контрольных материалов, в том числе тестов, которые дают возможность повысить объективность и качество диагностики структуры знаний обучаемых.

### **Список использованной литературы**

1. *Турбович, Л. Т.* Информационно-семантическая модель обучения / Л. Т. Турбович. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 177 с.
2. Учебный тезаурус курса медицинской и биологической физики : учеб. пособие / Т. А. Снигирёва и др. – Ижевск : ФГБОУ ВО «ИГМА», 2012. – Ч. I. – 70 с.
3. Учебный тезаурус курса медицинской и биологической физики : учеб. пособие / Е. В. Ворсина и др. – Ижевск : ФГБОУ ВО «ИГМА», 2017. – Ч. II. – 100 с.
4. *Черепанов, В. С.* Основы педагогической экспертизы : учеб. пособие / В. С. Черепанов. – Ижевск : Изд-во ИжГТУ, 2006. – 124 с.

**С. Н. Соломенникова,**  
*студентка,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,  
научный руководитель – Н. М. Шкляева,  
канд. пед. наук,  
доцент, зав. кафедрой дошкольного  
и начального образования,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНАХ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Для детей раннего возраста сенсорное развитие имеет большое значение, так как оно является фундаментом развития мышления, способствует развитию речи, памяти и внимания.

Сенсорное развитие направлено на то, чтобы научить детей точно, полно и отчётливо воспринимать предметы, их разнообразные свойства и отношения (цвет, форму, величину, высоту звуков и т. п.). Психологические исследования показывают, что без такого обучения восприятие детей долго остаётся поверхностным, отрывочным и не создаёт необходимые основы для общего умственного развития.

Зарубежные учёные в области дошкольного образования (Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли), а также известные представители отечественной дошкольной педагогики и психологии (К. Л. Печора, Э. Г. Пилюгина, С. Ю. Мещерякова, Е. О. Смирнова, А. В. Запорожец, А. П. Усова, Н. П. Сакулина) справедливо считали, что специальная работа, направленная на обеспечение полноценного сенсорного развития детей, является одной из основных сторон дошкольного образования в целом [1–3].

Одним из эффективных средств формирования у детей раннего возраста представлений о сенсорных эталонах является предметная деятельность.

По мнению С. Ю. Мещеряковой и Е. О. Смирновой, важнейшей характеристикой и показателем развития предметной деятельности в раннем возрасте является познавательная активность ребёнка, которая проявляется в любознательности, стремлении к получению новых впечатлений, инициативном поиске новой информации об окружающем мире.

Исследуя новые предметы и игрушки, экспериментируя с песком, водой, красками, пытаясь открыть коробочки с секретом, малыш решает самые настоящие мыслительные задачи. И хотя решение этих задач неотделимо от практических действий, оно требует значительных умственных усилий, а также настойчивости и целеустремлённости. Основная задача воспитателя в данном случае состоит не в том, чтобы научить ребёнка правильному способу действий, показать или подсказать правильное решение, а в том, чтобы вызвать и поддержать познавательную активность, заинтересовать малыша загадочным предметом и побудить к самостоятельному экспериментированию.

Целью нашего исследования были обоснование и апробирование системы работы по формированию у детей раннего



возраста представлений о сенсорных эталонах в предметной деятельности. Для реализации цели нашего исследования была проведена экспериментальная работа, которая проходила в три этапа.

Для диагностики уровней сформированности представлений у детей раннего возраста о сенсорных эталонах был проведен констатирующий эксперимент. Мы старались придерживаться рекомендаций, описанных в работах Л. А. Венгера и Е. А. Стребелевой.

На формирующем этапе экспериментальной работы мы дополнили предметно-развивающую среду необходимыми дидактическими материалами, пособиями, игрушками.

В процессе составления комплекса игр и их подготовки были подобраны и изготовлены пособия для сенсорного развития детей. Все подобранные и изготовленные материалы были расположены в группе в свободном доступе, чтобы дети могли действовать с предметами самостоятельно.

Мы организовывали с детьми экспериментирование с природными материалами (шишки, грецкие орехи, камешки, крупы): «Сравни листочки», «Чьи следы больше?», «Покормим зверюшек», «Что выше: куст или дерево?». Игры-эксперименты с водой (наливаем, выливаем, кидаем в воду всё подряд, вылавливаем из воды, подкрашиваем, меняем температуру).

Игры с песком, землёй и глиной: «Чувствительные ладошки».

Проводили развивающие игры с предметами (сборно-разборные игрушки, матрёшки, пирамидки, объёмные вкладыши, рамки-вкладыши, коробки с отверстиями для проталкивания, кубы, шары): «Игрушка-матрёшка»; «Соберём пирамидку», «Покажи, о чём я скажу»; «Магазин игрушек», «Почтовый ящик».

В процессе предметной деятельности мы проводили дидактические игры для формирования представлений о цвете: «Подбери по цвету», «Найди пару», «Посади матрёшку в поезд», «Одень красиво кукол», «Цветные полянки», «Разложи по коробкам», «Спрячь мышку», «Найди палочку», «Воздушные шары», «Собери бусы по цвету».

Игры с логическими блоками Дьенеша, палочками Кюизенера, развивающими кубиками «Сложи узор», «Ловись рыбка», «Белые и чёрные камешки», «Цветовое лото».

Дидактические игры для формирования представлений о форме: «Передай мяч», «Почтовый ящик», различные «Рамки-вкладыши», рамки М. Монтессори, «Волшебный мешочек», «Обводим всё (силуэты)», «Найди предмет похожей формы», «Подбери крышку к банке».

Для формирования представлений детей о величине: «Что больше?», «Большой – маленький», «Нанижи бусы», «Матрёшки построились», «Разбери шишки (снежинки, морковки, зайчиков, листочки)», игры с логическими блоками Дьенеша, «Закрой окошки».

Для формирования представлений об ориентировке в пространстве: «Что изменилось?», «Вверх-вниз», «Где шарик?», «Поручения», «Соберём квадраты», «Разрезные картинки», «Где же наши ручки?», «Найди половинку», «Игрушки играют в прятки», «Чего не хватает у мишки, зайки, лисички?».

Для формирования представлений о вкусе, запахе, текстуре, звучании: «Узнай на ощупь», «Чудесный мешочек», «Что и где слышно?», «Музыкальные прятки», «Кто разбудил щенка?», «Кто в домике живёт?», «Овощи и фрукты», «Угощение».

Для формирования представлений о времени: «Когда это бывает?», «Соберём кукол на прогулку».

Для определения эффективности нашей работы была проведена повторная диагностика сенсорного развития детей раннего возраста. Цель нашего исследования была реализована, гипотеза нашла свое подтверждение.

### **Список использованной литературы**

1. *Печора, К. Л.* Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева. – М. : Владос, 2002. – 96 с.
2. *Пилюгина, Э. Г.* Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста : пособие для воспитателя детского сада / Э. Г. Пилюгина. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

3. *Пилюгина, Э. Г.* Сенсорные способности малыша. Игры на развитие восприятия цвета, формы, величины у детей раннего возраста / Э. Г. Пилюгина. – М. : Просвещение, 1996. – 112 с.

*С. Е. Танаева,*  
*преподаватель высшей квалификационной категории,*  
*БПОУ УР «Удмуртский республиканский*  
*социально-педагогический колледж»,*  
*руководитель Музея истории*  
*народного образования Удмуртской Республики,*  
*почётный работник СПО РФ,*  
*г. Ижевск*

### **КУЗНИЦА КАДРОВ НОВОГО УЧИТЕЛЬСТВА: (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ ОТКРЫТИЯ ИЖЕВСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕХНИКУМА)**

Среднее профессиональное образование – составная часть системы непрерывного педагогического образования России. Подготовка учителей для начальной школы началась в конце XVIII в., так как возникла мысль о необходимости специальной подготовки педагогов к профессиональной деятельности.

Историей становления и развития профессионального педагогического образования в России, в том числе и в Удмуртии, занимались видные учёные и деятели: Т. В. Леонтьева, А. С. Роботова, Т. Е. Никулина, А. П. Обухов, К. А. Пономарёв, Г. Д. Фролова, А. Г. Вичужанин, Г. А. Поздеев и др.

Проведённый анализ теоретической литературы по историографии подготовки специалистов со средним профессиональным педагогическим образованием в Удмуртии, встречи с выпускниками Ижевского педучилища позволили сделать краткую характеристику этапов развития среднего профессионального педагогического образования.

До 1917 г. на территории Удмуртии было только два учебных заведения, готовивших учителей для начальной школы: Сарапульская женская учительская семинария и Глазовская учительская семинария. К 1925 г. на территории Вотской автономной области действовали четыре педтехникума: Ижевский, Глазовский, Можгинский и Новомултанский. Переход к

всеобщему обязательному обучению и связанное с ним расширение сети школ ставили руководство страны перед необходимостью увеличить подготовку новых учителей.

Архивные документы свидетельствуют о том, что в сентябре 1921 г. в Ижевске, в здании бывшей женской гимназии на ул. Береговой, открылся вотский педагогический техникум. Директором был назначен Гавриил Федотович Федотов. Был сформирован педагогический коллектив из 18 человек. Гавриил Федотович Федотов – директор; Константин Михайлович Баушев – преподаватель психологии и удмуртского языка; Анна Ивановна Поздеева, Константин Александрович Кириков, Августа Ивановна Матисен – преподаватели математики; Агния Ивановна Шиляева – преподаватель истории и географии; Клавдия Владимировна Мерзлякова – преподаватель естествознания; Елизавета Васильевна Молоткова – преподаватель музыки; Павел Михайлович Бурбуров, Николай Григорьевич Мальцев, Александра Николаевна Пупырева – преподаватели русского языка; Михаил Ильич Ильин, Клавдия Емельяновна Феофилактова, Иосиф Яковлевич Поздеев – методисты; Андрей Иванович Шиляев – преподаватель гигиены; Михаил Владимирович Драгунов – преподаватель политграмоты; Андрей Иванович Углицких – преподаватель уроков труда.

Яркую личность первого руководителя педтехникума помogli представить его ученицы Мария Баженова и Августа Конюхова, обучавшиеся в 1920-е гг. «До сих пор Федотов как живой стоит перед глазами: высокий, стройный, с симпатичным, выразительным лицом, с умными, пронизательными глазами. Он всегда носил белоснежную рубашку, галстук, чёрный или синий костюм. Учил он педагогике. Когда входил в класс, казалось, будто стены раздвинулись, стало шире, светлее. Строил свои лекции, исходя из учения Ушинского и других замечательных педагогов. Чтобы мысли стали доходчивее, приводил много примеров из жизни. Заинтересовывал своими лекциями, вдохновлял будущих учителей. Говорил, чтобы мы не успокаивались на достигнутом» [3].

Техникум создавался в засушливом 1921 г. Г. Ф. Федотов вспоминал: «Мы с утра до вечера носились по городу. Надо было готовить учебные кабинеты, отремонтировать общежитие, во все три этажа ставить печи, возить дрова, подновить

баню. Но самая большая трудность – беготня в поисках продовольствия для будущих студентов, так как 1921 г. был самым засушливым и голодным». Когда Федотов засомневался, придёт ли деревенская молодёжь в такой голодный год, руководитель облоно ответил: «Надо жить с верой в будущее, надо работать. Ни один ученик не должен пропасть с голоду».

Он организовывал подсобное хозяйство, чтобы сохранить контингент учащихся, помочь сельским студентам прокормиться и продолжать образование. Директор добился выделения 5 гектаров под овощи в заречной части Ижевска, здесь же разводили свиней. Работали в хозяйстве студенты. Питались бесплатно.

Сбылись предсказания Т. Борисова и Г. Федотова: с 1921 г. каждую осень приезжали в педтехникум юные люди, с котомками за плечами, в ветхой одежде, в лаптях. На первый курс принимались граждане не моложе 15 лет и не старше 18 лет. Для поступления необходимо было сдать экзамены по математике, истории, обществоведению, литературе.

Ижевский вотский педтехникум являлся специальным педагогическим учебным заведением для подготовки кадров нового учительства в области. Подавляющее большинство воспитанников – крестьяне (как из области, так и из других губерний). По национальному составу техникум являлся смешанным, при приёме были допущены к испытаниям русские на общих основаниях со знанием вотского языка и обязательного его изучения. В первый учебный год в техникуме обучалось 140 учащихся.

Первые два курса считались общеобразовательными, третий и четвертый – специальными, на которых преподавались педагогические дисциплины. Кроме четырёх основных курсов имелись две подготовительные группы. Учебные задания проводились по расписанию. Поскольку учебное заведение называлось техникумом, то особое внимание уделялось политехнизации: обучали не только педагогическому процессу, но и трудовым навыкам. Особое внимание уделялось урокам естествознания и сельского хозяйства. Учащиеся также обучались масово-политической работе среди населения.

В педтехникуме имелись следующие ученические организации: союз молодёжи, ученическая секция с административно-организационными функциями, литературный кружок, издающий журнал «Гырлы» («Колокол»). Именно на страницах этого журнала напечатали свои первые произведения А. Клабуков, А. Бутолин, А. Лужанин. Учащиеся встречались с удмуртскими писателями, сотрудничали с редакцией газеты «Гудыри».

Из воспоминаний М. Г. Баженовой: «С удовольствием ходили как удмурты, так и русские в Удмуртский клуб. Думаю, что надо нам всем благодарить Молоткову Елизавету Васильевну за создание хора. Она тщательно работала над развитием голоса учащихся. Без Молотковой Е. В. не смогли бы развить свои чудесные голоса ни Григорий Титов, ни Кузьма Ложкин. Гордостью техникума была также работа драмкружка, некоторые учащиеся стали пробовать силы в создании пьес» [3]. Например, 8 марта 1923 г. на сцене Удмуртского клуба была поставлена пьеса учащейся техникума М. Баженовой «Замужество Насти». «Мы, исполнители ролей, были тогда на седьмом небе. Нам казалось, что больше всех радовались за нас Гавриил Федотович и Иосиф Алексеевич Наговицын» [3].

И. А. Наговицын, организатор Вотской автономной области, и руководители облоно часто навещали Ижевский педтехникум.

Многие первые выпускники Ижевского педагогического техникума стали известными в республике людьми: Иван Константинович Зеленин – учитель, Герой Социалистического Труда; Матрёна Пантелеевна Шутова – заслуженный учитель школы УАССР; Семён Иванович Зайнаков – учитель, партийный работник, Герой Социалистического Труда; Андрей Сергеевич Бутолин – министр просвещения УАССР, писатель; Григорий Иванович Титов – народный артист УАССР; Аркадий Николаевич Клабуков – удмуртский детский писатель.

Но главная заслуга педагогического техникума – это подготовка сотен учителей, квалифицированных кадров для начальной школы.

Таковыми были первые шаги Ижевского вотского педтехникума. Созданный в 1921 г., педагогический техникум сыграл

большую роль в успешном осуществлении всеобщего и ликвидации неграмотности и малограмотности населения Удмуртии. Он стал настоящей кузницей учительских кадров, кадров удмуртской интеллигенции. Он напрямую связан с формированием удмуртской государственности и с созданием в 1921 г. Областного отдела народного образования, первым руководителем которого был Т. К. Борисов.

#### **Список использованных источников**

1. *Обухов, А. П.* Народное образование в Удмуртской АССР (1917–1970) / А. П. Обухов. – Ижевск : Удмуртия, 1972. – 231 с.
2. Т. К. Борисов: жив – лишённый жизни = Быдтизы ке но – улэп : статьи, воспоминания, творческое наследие / сост. и подгот. текста В. И. Ившина. – Ижевск : Удмуртия, 2011. – 128 с.
3. *Фёдоров, Л. П.* Педагог – просветитель / Л. П. Фёдоров // Герд. – 2001.
4. ЦГА УР Р – 174. – Оп. № 1. – Ед. хр. 254.
5. ЦГА УР Р – 174. – Оп. № 1. – Ед. хр. 298.
6. ЦГА УР Р – 174. – Оп. № 1. – Ед. хр. 332.

*И. В. Татарских,  
учитель биологии,  
МБОУ «СОШ № 12»,  
магистрант,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

#### **ПРОБЛЕМА АНТРОПОАДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИЯМ БУДУЩЕГО**

В современном мире состояние экономики определяется соотношением профессий будущего и профессий-пенсионеров на рынке труда [1]. Профессия-пенсионер – это не умершая профессия, а профессия, спрос на которую падает. Также профессиями-пенсионерами становятся те, однотипные задачи которых можно автоматизировать. К таким профессиям можно отнести профессии бухгалтера, оператора. Профессии будущее-

го в наибольшей мере связаны с глобальной технологизацией, IT-технологиями и робототехникой. Они активно внедряются во все сферы деятельности. Например, в 2016 г. запущен первый российский биопринтер, что может существенно повлиять на медицинскую сферу деятельности, в транспортной сфере – это разработка беспилотных автомобилей и т. д. Значительно возрос спрос на профессию разработчик компьютерных игр в России [2]. Значимым ориентиром в определении профессий будущего стала Национальная технологическая инициатива, которая требует пересмотра существующей практики организации образовательного процесса. Определение приоритетных профессий в условиях рынка требует построения лично-ориентированной образовательной траектории [3].

Такие изменения оказывают прямое влияние на рынок труда [4]. В настоящее время аналитики портала по поиску работы Работа@mail.ru утверждают, что в стране переизбыток психологов, дизайнеров, юристов и дефицит инженеров, врачей и агрономов. В России 86 % выпускников вузов, получивших дипломы о гуманитарном образовании, сегодня не могут устроиться по специальности [5]. По данным исследования, проведенного Московской школой управления «Сколково» и Агентством стратегических инициатив, до 2030 г. появятся 136 новых профессий. Среди них можно выделить следующие профессии: 1) ИТ-медик; 2) биоэтик; 3) проектировщик жизненного цикла космических сооружений; 4) оценщик интеллектуальной собственности; 5) инженер роботизированных систем.

Под понятием «профессия» в настоящее время рассматривается набор компетенций, который непрерывно изменяется. По прогнозам экспертов, в среднем человек за свою жизнь сменил 12 таких новых профессий. Эксперты убеждены: высшего образования будет недостаточно, в университетах дадут лишь минимальные знания. Поэтому в данное время огромную популярность набирают онлайн-курсы, на которых специалист в любое удобное для себя время может развить свои профессиональные навыки [6]. Сотрудникам будут необходимы следующие компетенции:



1. Знание языков и культуры – если человек вынужден сотрудничать с большим миром, то ему необходимо уметь разговаривать на разных языках. Кроме знания другого языка, человек должен понимать, с какой культурой он взаимодействует. Так как границы между различными отраслями размываются, то необходимо расширять свои знания. В настоящее время востребованы те специалисты, которые имеют познания в различных отраслях.

2. Работа в команде – в данный момент одним из главных принципов работы можно назвать горизонтальность, где нет главных, все равны. Поэтому очень важно специалисту уметь работать в команде.

3 Творческое мышление – подразумевается, что необходимо уметь работать с большими объёмами информации: во-первых, искать эту информацию, во-вторых, её обрабатывать, т. к. творчество в профессиональной деятельности компьютер вытеснить никогда не сможет.

4. Саморегуляция – чтобы быть компетентным специалистом в будущем, необходимо поддерживать своё желание учиться, узнавать что-то новое, заниматься саморазвитием. Под саморегуляцией понимается не только самосовершенствование, но и способность отдыхать так, чтобы научиться высыпаться, концентрироваться, веселиться, когда это надо.

5. Управление изменениями – любому специалисту необходимо уметь адаптироваться к новым условиям, данный процесс становится непрерывным. Таким образом, специалист будет идти в ногу со временем, достигать высоких результатов по сравнению с другими специалистами [5].

Профессии будущего требуют соответствующей подготовки биопсихической подструктуры личности (классификация К. К. Платонова) к их полноценной реализации. Назовём этот процесс антропоадаптацией. По итогам опроса обучающихся 9–11 классов можно сделать следующие выводы: 89 % обучающихся не слышали о профессиях будущего, следовательно, не выберут эти направления, 11 % обучающихся слышали о новых направлениях на рынке труда.

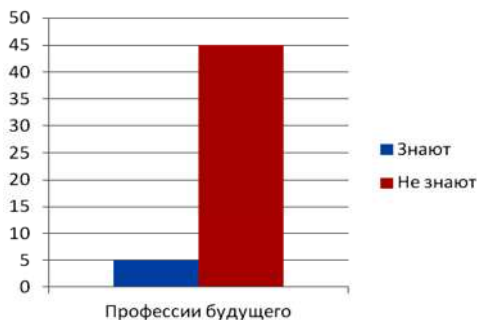


Рис. 1. Информированность о профессиях будущего

На вопрос, знают ли обучающиеся о комплексе упражнений, необходимых для поддержания их красоты и здоровья в условиях профессий будущего, 70 % обучающихся ответили, что не знают упражнения и не считают эту информацию нужной, 30 % обучающихся знают их, но выполняют нерегулярно.

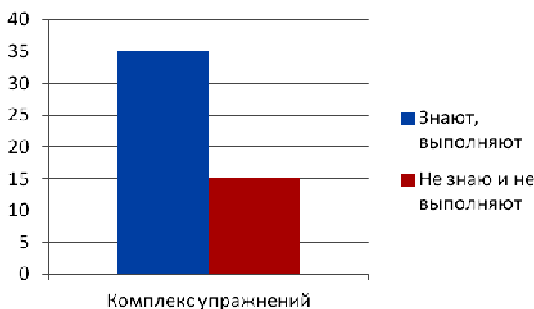


Рис. 2. Знания о необходимых физических упражнениях

Как антропоадаптация связана с профессиями будущего? Прослеживается очень тесная связь, а именно: здоровый работник принесёт больше пользы работодателю, чем работник, страдающий хроническими заболеваниями. Здоровье – самое важное и ценное, что есть у человека, а в условиях современной компьютеризации и роботизации труда антропоадаптация является одним из основных пунктов его сохранения. Можно заключить, что проблема антропоадаптации к профессиям бу-

дущего в настоящее время находится на этапе осознания этого процесса всеми участниками образовательных отношений. Поиск решения проблемы выходит за рамки образовательной организации и должен иметь региональный уровень. Проблема антропоадаптации непосредственно связана с проблемой воспитания, а эта проблема должна иметь как минимум региональные механизмы решения [7]. Необходим комплексный подход, объединяющий региональные ресурсы. Решение проблемы антропоадаптации потребует действий, аналогичных тем, которые предлагаются для сохранения психологического здоровья участников образовательных отношений [8].

### Список использованной литературы

1. Гао, Ф. Основные проблемы рынка труда в КНР / Ф. Гао, Ю. В. Кунченко // Вопросы экономики и управления. – 2015. – № 2. – С. 82–84.
2. Аналитика рынка труда. – URL: <https://samara.hh.ru/article/research> (дата обращения: 05.11.2017).
3. Мерзлякова, Д. Р. Разработка методики обучения школьников в профильных инженерно-технологических классах / Д. Р. Мерзлякова, А. А. Мирошниченко // Современные наукоёмкие технологии. – 2018. – № 10. – С. 211–215.
4. Коваленко, К. М. Востребованность профессии на рынке труда: формирование спроса / К. М. Коваленко, Н. А. Банько // Science Time. – 2014. – № 9. – С. 124–127.
5. Компетенции будущего: что развивать и с чем прощаться. – URL: <https://hr-tv.ru/articles/author-opinion/kompetentsii-budushego.html> (дата обращения: 05.11.2017).
6. Профессии будущего: как быть востребованным через десять лет // Москва 24. – URL: <https://www.m24.ru/articles/профессии/15042016/102799> (дата обращения: 05.11.2017).
7. Мирошниченко, А. А. Региональный стандарт воспитательной работы / А. А. Мирошниченко // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 2 (30). – С. 27–33.
8. Мирошниченко, А. А. Региональная стратегия сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений / А. А. Мирошниченко, Д. Р. Мерзлякова // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Т. 9. – № 1. – С. 44–53.

*А. В. Тутолмин,  
д-р пед. наук, доцент,  
профессор кафедры дошкольного  
и начального образования,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПО ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Современные требования профессионального стандарта педагога высшего образования нацеливают на «обучение и организацию педагогического образования по программам разного уровня, на разработку и совершенствование методик обучения» [1].

Образовательный стандарт высшего образования главной целевой установкой называет сформированность компетенций как основы знаний, умений личностного развития [2].

Во ФГОС ВО 3++ в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций (перечень последних вуз устанавливает самостоятельно) в требованиях к условиям организации программы бакалавриата изложены общесистемные требования к учебно-методическому обеспечению [3].

Музыкально-педагогическое образование имеет академический и прикладной характер. К первому следует отнести непрерывное профессиональное музыкальное образование. Система профессионализации при таком образовании состоит из предпрофессионального (музыкальные школы, лицеи искусств), среднего профессионального (педагогические колледжи, музыкальные училища) и высшего (институты культуры, искусств, консерватории, академии музыки) образования.

Прикладной бакалавриат по целям профессионализации отличается от академического тем, что музыкальная подготовка в педагогических колледжах и институтах носит, скорее, эпизодический характер и подразумевает двухпрофильность –

музыкальную и педагогическую подготовку. Основной вектор подготовки нацелен на общеобразовательную школу.

Вся история зарубежного и отечественного музыкального образования свидетельствует о том, что существовали разнообразные подходы к музыкальному воспитанию детей и юношества, но единый – профессиональный – подход к музыкальному образованию музыкантов. Суть его заключается в систематике изучения теории и истории музыки и всего спектра специфических музыкальных дисциплин.

В то время существовала проблема музыкального воспитания детей, юношества и просвещения взрослых. Так, в недалёком прошлом функционировали музыкальные, хоровые кружки в школах, на уроках «пения» школьниками изучалась элементарная музыкальная грамота и пелись как школьные, так и популярные детские и песни для юношества.

Однако основной вектор музыкального воспитания был узкопрофессионально-направленным. Детей учили петь, играть, как учили и учат писать, считать, забывая при этом об универсальных умениях – адекватно эмоционально откликаться на влияние окружающей действительности, в том числе искусства, музыки; мыслить самостоятельно.

Теоретическими предпосылками формирования у детей и школьников универсальных учебных музыкальных действий были и остаются труды Б. Асафьева, Л. Выготского, Б. Теплова, С. Шацкого, Б. Яворского.

Зарубежная музыкальная педагогика по вопросам музыкального воспитания может быть представлена произведениями К. Орфа, З. Кодая, Э. Ж. Далькроза и др.

Методологические положения о музыкальном воспитании в современной школе заложил Д. Б. Кабалевский. Современные программы по музыке и методические приёмы «выросли» из его экспериментальной Программы по музыке [4].

Однако вопрос о подготовке учителей музыки (О. А. Апраксина, Э. Б. Абдуллин, Т. И. Алиев и др.) освещается по-прежнему в ключе узкопрофессиональном: в музыковедческом, музыкально-образовательном и лишь отчасти – в музыкально-педагогическом. Существующая практика подготовки учителей музыки в педагогических колледжах и педагогических вузах имеет тенденцию готовить: хоровиков, инструменталистов, вокалистов (при этом добротнo выполняется музы-

кально-образовательная функция). Реализация музыкально-педагогической и, в частности, музыкально-методической функции представляет в настоящее время актуальную проблему.

Обратимся к анализу собственно музыкально-методической подготовки бакалавров педагогического образования по профилям начальное и музыкальное образование.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО ОПОП музыкально-педагогическая подготовка реализуется по направлению «Педагогическое образование», по профилям «Начальное образование» и «Музыкальное образование». По учебным планам объём часов, отводимых на музыкально-методическую подготовку, из года в год, неуклонно сокращается. Так, если «музыканты» прежде ею занимали 4–5 семестров, а «педагоги» – 2–3 семестра с объёмом 360 часов, то в 2017/18 уч. г. она составляла 288 часов (у тех и у других), то уже в 2018/19 уч. г. составляет 252 часа и изучается лишь в одном семестре.

В ранних учебных пособиях М. Осенневой, Л. Безбородовой [5] первые разделы учебника были посвящены изучению элементарной теории музыки, музыкального языка, жанрового многообразия музыкальных произведений классиков, но уже в изданиях М. Осенневой – учебнике для бакалавриата [6], И. Дьяченко, А. Яфальяни и др. эти разделы пропедевтики музыкального образования отсутствуют. Такой подход урезания и так краткого обзора теории и истории музыки противоречит основополагающим принципам дидактики – принципам историзма и системной последовательности. Другими словами, это напоминает, услышанные мной рассуждения одной из коллег-историков о том, что раз сократили часы на весь курс истории, то начинать её изучать в вузе следует сразу с раздела новейшей истории, так как на историю Древнего мира и т. д. – часов нет, да и не надо.

Структура и содержание курса «Теория и методика музыкального воспитания младших школьников», напротив, становятся всё более обширными и, как правило, поверхностными, информативно-рекомендательными. Добавился раздел изучения требований ФГОС НОО к преподаванию предмета «Музыка». Существенно расширен раздел проектирования, конструирования урока музыки с обязательными технологическими

картами урока (ТКУ), планов-конспектов, сценариев, режиссуры, композиции, драматургии и т. д.

Несомненно, что расписанный как по ногам конспект-сценарий с ТКУ даёт учителю-исполнителю право на импровизацию, т. е. на свободу творчества в музыкально-педагогической деятельности на уроке музыки. Но для создания «партитуры урока», в отличие от прошлых лет, когда в программе по музыке Д. Б. Кабалевкого к каждому уроку давался методический комментарий на 1–2 абзаца, сейчас нагромождение формализованных «документов» ТКУ и в соответствии с этим превалирование в конспекте-сценарии в графах «музыкально-педагогическая деятельность учителя» и «учебно-творческая деятельность обучающихся» в основном помещает ход занятия по этапам урока. Прописывается, что давать и что делать, обязательно – какие планируемые результаты при этом достигаются. Другими словами, в ТКУ и конспекте превалирует дидактическая составляющая, как правило, остаётся за кадром методическая, отвечающая на вопрос: «Как достигается результат и учебно-воспитательный эффект урока музыки?» В лучшем случае в ТКУ называются для проформы, а на деле – для отписки, общеизвестные общепедагогические методы – словесные, практические. Или же, напротив, в начало урока музыки вместо размеренного организационного момента повсеместно вводится мотивационно-целевая настройка на «шоу “Угадайка”».

Музыкально-методическая подготовка бакалавров педагогического образования ведётся по нескольким направлениям: изучение программных требований к содержанию, средствам, формам и методам учебно-воспитательной работы с младшими школьниками.

Содержательный компонент у разных авторов программ по музыке варьируется, и порой весьма значительно. У Е. Критской изучается раздел духовной музыки, а в программе Т. Баклановой представлен искусствоведческий аспект сравнительного анализа особенностей творчества музыканта, художника, писателя. Программа Л. Школяр и др. с ведущей темой «Искусство слышать», Г. Ригиной, базирующейся на концепции Л. Занкова и включающей в себя три взаимосвязанных звена: обучение, творческое развитие и воспитание; Ю. Алиева, нацеленной на развитие музыкально-творческих способно-

стей учащихся, – это общий экскурс в своеобразие программ, предоставляющих будущему учителю возможность сделать выбор того варианта программы, который поможет ему реализовать свои возможности и учесть уровень подготовки детей [7].

Больше единства у авторов программ по музыке мы находим в подборе музыкально-педагогического репертуара, представленного в УМК, в фоно- и нотных хрестоматиях. Музыкальный материал по четвертям в каждом классе структурируется сообразно темам программ по музыке. Кстати, порядок изучения музыки в общеобразовательной школе существенно отличается от классического изучения музыкальной литературы (истории музыки) в системе музыкального образования (музыкальная школа, музыкальное училище и т. д.).

Для младших школьников, делающих первые шаги в изучении музыки, такая эпизодичность представлений о музыке, жанрах, композиторах, народной музыке вполне укладывается в рамки концепции «научного образования» С. Гессена [8]. Но для будущего учителя необходим именно научный курс изучения музыки, а не его пропедевтика. И в этом плане при изучении курса методики музыкального воспитания на семинарских занятиях студенты имеют возможность расширить и углубить свои музыкально-педагогические познания и эрудицию. Кроме того, в электронно-методических пособиях в выплывающем окне в «папке для учителя» представлен дополнительный материал (о композиторах, расшифровка ключевых слов и т. д.).

Научив студентов умело пользоваться имеющимся информационно-методическим комплектом материалов и современными ЦОР, преподаватель-методист хоть как-то закрывает проблему музыкальной эрудиции бакалавров немusикальных специальностей.

### **Список использованной литературы**

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист по приёму и обработке экстренных вызовов"» от 09.09.2015 г. № 618н.
2. ФГОС ВО. – 2015.
3. ФГОС ВО 3++. – 2019.



4. Программа по музыке для общеобразовательной школы (1–3 классы). – М. : Просвещение, 1989.
5. *Осеннева, М. С.* Методика музыкального воспитания младших школьников : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 031200 «Педагогика и методика нач. образования» / М. С. Осеннева, Л. А. Безбородова. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 368 с.
6. *Осеннева, М. С.* Теория и методика музыкального воспитания : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / М. С. Осеннева. – М. : Академия, 2012. – 272 с.
7. Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа / сост. Е. О. Яременко. – М. : Дрофа, 2001. – 288 с.
8. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. Начальные классы / сост. Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. – М. : Просвещение, 2007.
9. *Гессен, С. И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-пресс, 1995.
10. *Шаховской, А. П.* Бесермянский крест: Логика музыкально-звукового высказывания : дис. ... д-ра искусствовед. / А. П. Шаховской. – М., 1997. – 413 с.
11. *Стефановская, Т. А.* Педагогика: наука и искусство : курс лекций / Т. А. Стефановская. – М., 1998. – 368 с.
12. *Туголмин, А. В.* Педагогическая проницательность в труде учителя : учеб. пособие / А. В. Туголмин. – Глазов : ГГПИ, 2010. – 56 с.

**М. Н. Фасхиева,**  
*учитель информатики,  
МБОУ «СОШ № 12 им. Л. А. Лапина»,  
г. Сарапул,  
магистрант,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **О ТРАНСФОРМАЦИИ РОЛИ УЧИТЕЛЯ**

Образование всегда играло важнейшую роль в развитии государства и общества. От того, кто и как обучает сегодня, зависит наше завтра. Сейчас, когда мы наблюдаем смену парадигм на всех уровнях системы образования, возникает много

вопросов. В данном сообщении, я бы хотела поднять перед читателем такие вопросы: «К в связи с закономерными изменениями в образовании меняется роль учителя? Какая трансформация учителя должна произойти, чтобы никто «не пострадал» от возникших перемен: ни сам учитель, ни его ученик, а главное, чтобы это было на пользу всем участникам образовательного процесса?»

Если мы обратимся к атласу новых профессий, то увидим, что у учительской профессии появляется много конкурентов. Одним из них является игропедагог – специалист, который создаёт образовательные программы на основе игровых методик, выступает игровым персонажем [1]. Игропедагог организует обучение своих учащихся через вовлечение их в игру. А игра – это модель реальной жизни, проживание жизненной ситуации. Если посмотреть на игру как на педагогическую технологию, то для игропедагога недостаточно только овладеть приёмами и методами игротехники. Требуется изменение традиционного педагогического мировоззрения, ценностных установок. Эти изменения (согласно модели личности К. К. Платонова) лежат в подструктуре личности «направленность» и формируются средствами воспитания. Рассматривая воспитание как приоритетное направление работы с учащимися, отметим, что подготовка игропедагогов должна стать региональной задачей [2]. Для игропедагога важным является наличие навыков вовлечения каждого ребёнка в единое пространство доверия, уважения и любви как условия осуществления игры. Не менее важными будут навыки коммуникации, креативности, критического и гибкого мышления, командной работы и др., которые называются *softskills*, или гибкие, мягкие навыки. В настоящее время школам этого как раз и не хватает. Чтобы учитель смог организовать такое пространство, ему необходимо проделать большую внутреннюю работу над собой. И это не просто прочитать книгу или посмотреть вебинар, получив нужную информацию. Учителю нужно начинать работу с глубокого осознания себя, суметь переключить фокус своего внимания с доминирования и принуждения на доверие и уважение к ученику, раскрывая тем самым его потенциал и личное достоинство. А как это сделать?

Я предлагаю учителю стать лидером. Теория лидерства берет свое начало в 20-х гг. XX в., когда начал появляться интерес к управлению как к науке. Термин «*лидерство*» имеет разные трактовки как в зарубежной, так и в отечественной психологии, и конечно, он претерпевал закономерные изменения. Что представляет собой лидер XXI в.? Возьмём за основу следующее определение: лидер (от англ. leader – «ведущий», «первый», «идуший впереди») – это человек, способный выделиться из группы благодаря своему влиянию и готовности взять ответственность за принятие решений с целью объединения членов группы, достижения общих целей и движения к общему развитию [3]. В настоящее время очень много говорится и про персональное лидерство – ответственность в первую очередь за себя: за свои состояние и влияние на других, свои мысли и решения, поступки и результаты. Такой человек постоянно находится во внутренней уверенности и гармонии с самим собой. Уверенность – это то, что делает человека ярким, харизматичным, привлекательным и убедительным. И если учитель находится в таком состоянии, всё лучшее в нём начинает раскрываться. А лучшее – это не только знания и опыт учителя, это его мудрость. Формируя в себе лидерство (а это тоже навык), учитель начинает развивать естественным способом и свои другие soft skills.

Р. Дилтс выделяет следующие ключевые качества современного лидера: видение, мотивацию, чувствительность и гибкость в поведении [4]. Учитель-лидер формирует видение, ставит цели, задачи. Он должен не только осознавать это видение для себя, но и уметь мотивировать своих школьников на достижение целей, уметь объяснять, почему это важно, зачем это нужно, что это даст в будущем. Современное образование немислимо без инноваций, но только лидер способен организовать инновационный процесс. Следовательно, процесс инновационного развития образовательных организаций начинается с подготовки организаторов инноваций, охватывающей формирование всех подструктур личности педагога-лидера [5].

Таким образом, лидером может стать каждый учитель, который откажется от авторитарности, давления и страха в своей работе. Раскрывая в себе потенциал лидера, учитель даст себе

возможность влиять на свою жизнь, где ответственность – это возможность, а не вина. Такой учитель управляет не только собой, но и реальностью, которую самостоятельно формирует вокруг себя, создавая пространство единства, уважения, достоинства и любви. Ученик учителя-лидера не боится ошибаться, он не отождествляет себя с неудачными или низкими результатами, а значит, он будет стремиться к своему росту, поверив в себя – «я могу». А учитель будет помогать ему в этом, подчёркивая его сильные стороны, раскрывая его возможности и способности, формируя у него «мягкие навыки» в том числе. «Мы равные, но не одинаковые», – так говорит учитель-лидер своему ученику. Признание ценности личного достоинства каждого человека открывает новые возможности для построения общества равных, но не одинаковых людей [5]. Следовательно, и учитель, и ученик, исходя из такой парадигмы, достигнут своих самых высоких результатов. Степень осознания учителем собственного лидерского потенциала и необходимости его дальнейшего наращивания – ключевое условие развития его профессионально-педагогических компетентностей. Сегодня лидерство для учителя – это путь к вершине успеха.

### Список использованной литературы

1. Атлас новых профессий. Игропедагог. – URL: <https://atlas100.ru/catalog/obrazovanie/igropedagog/> (дата обращения 26.02.2021).
2. *Мирошниченко, А. А.* Региональный стандарт воспитательной работы / А. А. Мирошниченко // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 2 (30). – С. 27–33.
3. *Долина, Н. В.* Я – лидер нового поколения. Вдохновляй. Живи. Создай : учеб. пособие. – М. : Просвещение, 2020. – 208 с. : ил.
4. *Дилтс, Р.* Альфа-лидерство / Р. Дилтс, Э. Диринг, Дж. Рассел. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 256 с. – (Проект «Магия высшей практической психологии»).
5. *Мирошниченко, А. А.* Организатор школьных инноваций : учеб. пособие для пед. вузов / А. А. Мирошниченко, Л. А. Штыкова. – Глазов : ГГПИ, 2001. – 61 с.

*А. Б. Фефилова,  
преподаватель психолого-педагогических дисциплин,  
БПОУ УР «Удмуртский республиканский  
социально-педагогический колледж»,  
г. Ижевск*

## **ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ – ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Современный мир так быстро изменяется, что порой не успеваешь за этими изменениями. То же самое происходит и в системе образования.

Сегодня образование меняется в лучшую сторону: изменились стандарты, требования к уровню профессионализма педагогов. В этой связи можно говорить, прежде всего, о формировании общих компетенций в сфере информационно-коммуникационных, дистанционных технологий, активном использовании онлайн-сервисов для обучения и, конечно, о профессиональных компетенциях педагогов. Каждому учителю и преподавателю приходится постоянно совершенствоваться, подстраиваться под новые условия и новых детей.

При этом, конечно, никто не отменяет традиционные формы обучения. Целью современного образования является формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамических социально-экономических условиях как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества (продолжение традиций, развитие науки, культуры, техники, укрепление исторической преемственности поколений и т. д.) (источник: <https://potencial-school.ru/cel-sovremennogo-obrazovaniya.html>).

В этом направлении огромный потенциал имеет дополнительное образование, причём на сегодняшний день актуальность приобретает не только дополнительное образование детей, но и взрослых. В соответствии с Указом Президента от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» к 2020 г. охват детей в возрасте от 5 до 18 лет дополнительными общеобразовательными программами должен был достигнуть 70–75 %. В

настоящее время эти данные подтверждаются. Большинство несовершеннолетних во внешкольное время вовлечено в какую-либо дополнительную образовательную деятельность.

Надо сказать, что дополнительное образование – это не только кружки и секции, а это вид образования, направленный на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании, на профессиональную ориентацию и становление обучающегося, ориентированное освоение современных, нетрадиционных и в какой-то степени необычных умений и навыков, которые являются востребованными в настоящее время на рынке труда.

Поэтому развитие дополнительного образования детей и взрослых в России требует новых подходов. И они есть. В 2021 г. в рамках VI Открытого регионального чемпионата «Молодые профессионалы» (World Skills Russia) Удмуртской Республики –2021 прошли соревнования по компетенции Т69 «Дополнительное образование детей и взрослых».

Специалист, которым должен быть педагог дополнительного образования, выполняет огромное количество функций. Это и методическая работа, которая заключается в написании программ, составлении планов работы, разработке конспектов занятий, и организация досуговых мероприятий, и работа с родителями или лицами, их заменяющими. Он должен быть и организатором, и педагогом, и психологом, и другом каждому ученику.

Все эти требования включили в себя конкурсные задания чемпионата Worldskills по компетенции «Дополнительное образование детей и взрослых». В этом году на региональном этапе чемпионата участники выполнили семь заданий:

1. Разработка и представление самопрезентации участника.
2. Разработка и представление информационно-рекламного материала о возможностях и содержании дополнительной общеобразовательной программы.
3. Подготовка и проведение игры для знакомства с обучающимися.

4. Разработка и проведение фрагмента основной части занятия для освоения обучающимися избранного вида деятельности.

5. Разработка и представление плана досуговых мероприятий для обучающихся по определённой тематике.

6. Разработка и представление фрагмента организации совместной с обучающимися подготовки досугового мероприятия.

7. Разработка и проведение фрагмента консультации для родителей (законных представителей) обучающихся.

Основная цель всех заданий – продемонстрировать навыки организации деятельности обучающихся, направленной на освоение дополнительной общеобразовательной программы, досуговой деятельности обучающихся в процессе реализации дополнительной общеобразовательной программы и в обеспечении взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся, осваивающих дополнительную общеобразовательную программу.

Открытие данной компетенции в линейке чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) – это шаг вперёд в направлении развития дополнительного образования детей и взрослых в России, возможность готовить более профессиональные компетентные кадры в условиях среднего профессионального образования. При условии открытия линейки «Навыки мудрых» мы получим возможность и толчок к развитию уже имеющихся профессиональных кадров, которые будут передавать свой опыт молодому поколению. Открытие линейки юниоров чемпионата по данной компетенции даст возможность популяризировать специальность в педагогических образовательных организациях и набирать ориентированных на профессиональную деятельность студентов.

*Л. В. Фонарёва,  
отличник народного просвещения РСФСР,  
преподаватель английского языка  
высшей квалификационной категории,  
БПОУ УР «Удмуртский республиканский  
социально-педагогический колледж»,  
г. Ижевск*

## **ALMA MATER ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

Сегодня большая часть учителей начальных классов, воспитателей дошкольных образовательных учреждений, учителей английского языка, учителей основ информатики, работников учреждений дополнительного образования Удмуртской Республики и города Ижевска с гордостью говорят, когда речь заходит об Удмуртском республиканском социально-педагогическом колледже: «Это моя alma mater!»

Всё начиналось 40 лет назад с большой мечты первого директора педагогического училища города Ижевска Удмуртской Республики Владимира Петровича Баранова о создании самого лучшего учебного учреждения среднего профессионального образования в России. И сегодня мы можем сказать, что мы лучшие!

Бюджетное профессиональное образовательное учреждение Удмуртской Республики «Удмуртский республиканский социально-педагогический колледж» (БПОУ УР «УРСПК») – это среднее профессиональное образовательное учреждение, которое реализует образовательные программы по специальностям «Преподавание в начальных классах», «Физическая культура», «Дошкольное образование», «Педагогика дополнительного образования». Удмуртский республиканский социально-педагогический колледж, по мнению его директора Лилии Анатольевны Кожинной: «Это дом, где помогают поверить в себя, сформироваться как личность, получить профессию. Здесь работают интересные, увлечённые люди, профессионалы своего дела. Сюда приходят учиться лучшие студенты – яркие, активные, творческие, ищущие!»

Колледж предлагает студентам различные траектории для самореализации как в профессиональном плане, так и для лич-



ностного роста через курсы дополнительного образования, творческие объединения и мастерские, участие во внеаудиторной и внеклассной работе.

Особое место в профессиональном становлении занимает участие во Всероссийских и региональных чемпионатах «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia). БПОУ УР «УРСПК» является организатором соревнований и участником чемпионатов по компетенциям «Преподавание в младших классах», «Физическая культура и спорт», «Дошкольное воспитание», «Физическая культура, спорт и фитнес», «Организация экскурсионных услуг» основной группы и юниоров (<http://www.urs-pedcollege.ru/>).

В 2016–2019 гг. участники чемпионатов «Молодые профессионалы» занимают призовые места на региональных соревнованиях и успешно участвуют во Всероссийских соревнованиях.

Иностранный язык изучается в колледже в течение всего периода обучения. Основная цель изучения иностранного языка в профессионально ориентированном учебном учреждении в соответствии с ФГОС среднего профессионального образования – уметь переводить (со словарем) иностранные тексты профессиональной направленности, уметь общаться на иностранном языке на профессиональные и повседневные темы. Содержательная составляющая уроков иностранного языка является основой для продуктивного обучения. Преподаватели иностранного языка колледжа – мобильные в освоении и применении новых обучающих технологий, способные к саморазвитию и самосовершенствованию, они умеют сочетать online и offline формы обучения, что делает процесс обучения иностранному языку современным, лично и профессионально ориентированным.

Студенты колледжа принимают участие во Всероссийской олимпиаде профессионального мастерства обучающихся по укрупнённой группе специальностей среднего профессионального образования «Образование и педагогические науки». Одним из заданий олимпиады является перевод (со словарем) текста профессиональной направленности на иностранном языке. Участники справляются с выполнением данного задания и получают самый высокий балл из десяти возможных.

В течение 10 лет Республиканское учебно-методическое объединение преподавателей иностранных языков профессиональных организаций Удмуртской Республики и предметно-цикловая комиссия преподавателей иностранных языков БПОУ УР «УРСПК» сотрудничают с Центром лингвистического образования АО «Издательство “Просвещение”». Преподаватели колледжа участвуют в совместных методических семинарах и вебинарах, проводимых Центром лингвистического образования для преподавателей иностранных языков профессиональных образовательных организаций Удмуртской Республики.

Наши постоянные и надёжные партнёры – методисты и авторы Центра лингвистического образования АО «Издательство “Просвещение”». С их активным участием и поддержкой проведено несколько обучающих семинаров и вебинаров в рамках РУМО преподавателей иностранных языков профессиональных организаций Удмуртской Республики, создана библиотека учебников и учебных пособий АО «Издательство “Просвещение”» и «Express Publishing» линии «Career Paths» для специальностей «Физическая культура», «Педагогика начального обучения», «Дошкольное образование», «Педагогика дополнительного образования».

Преподаватели и студенты Удмуртского республиканского социально-педагогического колледжа – это сплочённый коллектив единомышленников. Профессионализм и компетентность преподавателей в сочетании с творческим потенциалом студентов позволяют достигать поставленных целей в подготовке достойных специалистов в области среднего профессионального образования Удмуртской Республики.

*Е. В. Худякова,*

*магистрант,*

*ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,*

*г. Ижевск*

## **ВНЕШНИЙ ОБЛИК И САМООЦЕНКА ДЕВУШЕК**

В настоящее время всё большую значимость приобретает культ красоты, аттрактивности, становятся популярными

практики, направленные на улучшение, преобразование собственного тела. Образ физического «Я» человека является базовой подструктурой самосознания личности, а его становление и развитие осуществляются на основе взаимодействия с социокультурной средой. На протяжении всей жизни образ физического «Я» изменяется и оказывает влияние на самоотношение. Не только образ физического «Я», но и внешность в целом стала предметом психологических исследований относительно недавно [7]. Сильное влияние на самоотношение оказывает наличие дефектов во внешнем облике, они провоцируют различные психологические трудности, проблемы социальной адаптации, что влечёт за собой стремление к усовершенствованию физического облика [8]. Изучение физического «Я» занимает особое место в психологической науке в связи с тем, что объектом изучения является не тело само по себе, а представления индивида о собственном теле, самопринятии, самооценности переживания эмоций в адрес собственного «Я» и удовлетворённость или неудовлетворённость своим телом.

В психологии проблема генезиса образа физического «Я» остаётся недостаточно разработанной, не изучено, насколько изменения физической внешности и видимого отличия становятся причинами кризисов идентичности, отклонений в структуре телесного образа и негативных эмоциональных переживаний человека. В культурах, в которых физический облик наделяется особой значимостью, его утрата приравнивается к «социальной смерти». Дискриминация на основе внешнего облика и отсутствие равных возможностей приводят к тому, что люди с негативным отношением к образу физического «Я» и дефектами внешности страдают не только физически, но также социально и психологически. Это затрудняет знакомство с новыми людьми, установление личных отношений и пр.

Концепция образа тела отличается от понятия габитуса. Образ «Я», который индивид имеет, влияет на него и подвергается влиянию со стороны восприятий, переживаний и действий. Человек считает себя слабым и уязвимым, особенно если это связано с наличием физических недостатков. Влияние на Я-концепцию и её компоненты оказывают следующие переменные: субъективные оценки степени тяжести и заметности приобретённого дефекта внешности, субъективная значимость

внешности, удовлетворенность внешним обликом и результатами его коррекции, восприятие обратной связи со стороны социального отличается от того, кто считает себя сильным и проворным.

Принадлежность к определённому типу гендерной идентичности позволяет человеку не только представить свой внешний образ социальной реальности в соответствии с гендерными конструктами, но и обуславливать отношение к своему телу. Кроме того, гендерные стереотипы, отношения и ожидания, активно демонстрируемые с помощью рекламы, телевидения, прессы, Интернета, фиксируют соответствующие требования к представителям определённого пола, что также влияет на образ физического «Я» и оказывает сильное влияние на девушек, которые считают свой внешний облик дефектным и несоответствующим модным тенденциям [3].

Образ физического «Я» является структурной единицей «Я-концепции». Физический, социальный облик и экспрессивное поведение – это компоненты такого сложного конструкта, как внешний облик [4]. Изменения во внешнем облике потенциально являются для девушек и женщин более болезненными, чем для юношей и мужчин, так как внешность является для них более значимой. Поэтому у женщин Я-концепция сильнее коррелирует с оценкой привлекательности своего тела, чем с оценкой его эффективности. Уверенность в собственной физической привлекательности также взаимосвязана с успешностью в межличностном общении и проявляется в саморепрезентациях внешности.

По мнению ряда исследователей, женщины больше, чем мужчины, реагируют на физическое старение и какие-либо явные внешние изменения. О. В. Краснова и А. Г. Лидерс связывают этот факт с существованием в западных обществах так называемого «двойного стандарта старения», обозначающего, что старение имеет различное значение для мужчин и женщин [5]. Социальный статус мужчин зависит от занятости, работы, а женщин – от репродуктивного цикла. Женщина ценится согласно сексуальной привлекательности, о ней судят по её внешности. Она должна молодо выглядеть, чтобы считаться привлекательной. О. В. Краснова и А. Г. Лидерс подчёркива-

ют, что внешние признаки старения у мужчин не так важны и не так заметны, как у женщин [5].

Исследования В. А. Лабунской показали, что степень позитивности самооценок определённых компонентов внешнего облика находится в зависимости от выраженности феминных или маскулильных черт независимо от этапа жизненного пути, на котором находится личность [6]. Отношение к чертам лица, весу, росту, телосложению, пропорциям тела, соответствие физического тела стандартам тесно связаны с личностью девушки, её чувствами и переживаниями самоидентификации, адекватности и принятия. В то же время причина, по которой многие женщины недовольны своим физическим образом, заключается в когнитивных структурах и представлениях о своей внешности. Если у женщины есть неустойчивая или заниженная самооценка, неуверенность в себе, высокий уровень тревожности и другие проблемы, то конституциональные или физические отклонения от стандарта, вошедшие в её образ телесного «Я», могут вызывать болезненные переживания. Справедливо и то, что низкая самооценка, высокая тревожность могут быть следствием осознания нестандартности своего телесного «Я». Эта ситуация наиболее вероятна в том случае, когда образу телесного «Я» в самосознании отводится исключительно важное место, что наблюдается в современном обществе.

Рассматривая проблему отношения девушек к внешнему облику, а также наличие дефектов, следует отметить такой феномен, как неудовлетворённость телом, т. е. у человека присутствуют негативные мысли по поводу собственной внешности, которые включают в себя как различные оценки в целом физического образа, так и недовольство отдельными его частями. В личности при неудовлетворённости телом происходит как бы распад двух «Я»: «Я-реального» и «Я-идеального», причем это расхождение является достаточно явным. В ряде психологических исследований отмечается, что наличие у человека такого распада, так как неудовлетворённость телом помимо того, что приводит к психологическому дискомфорту, является и одним из основных факторов развития нарушений пищевого поведения, наносит физическому, психическому

здоровью и формированию личности в целом существенный ущерб.

Итак, внешний облик и его дефекты у девушек могут влиять на самооценку и самоотношение, порождать негативное отношение к своему физическому телу. Данная проблема имеет не только теоретическое, но и практическое значение, что позволит выработать адекватные методы психодиагностики и коррекции, т. к. изменения физического облика в первую очередь затрагивают факторы самоуважения и внутренней неустойчивости. Тревожность по поводу внешнего облика может побудить девушку изменить образ жизни. Перемены во внешнем облике приводят к трансформации общения и социальной отстранённости. Именно поэтому важно дальше проводить исследования, направленные на выявление механизмов влияния внешнего облика на поведение и взаимоотношения, на поиск путей психологической поддержки девушек, которые не удовлетворены своим внешним обликом.

### Список использованной литературы

1. *Белугина, Е. В.* Отношение к своему внешнему облику в период середины жизни : дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Белугина. – Ростов н/Д., 2003. – 199 с.
2. *Богданова, М. А.* Становление образа телесного «Я» как проблема рождения личности / М. А. Богданова // Психология телесности: теоретические и практические исследования : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. / Пенз. гос. пед. ун-т им. В. Г. Белинского. – 2009. – URL: [psyjournals.ru/psytel2009/issue/40808\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/psytel2009/issue/40808_full.shtml) (дата обращения: 24.11.2020).
3. *Васюра, С. А.* Гендерная психология: современные проблемы и направления / С. А. Васюра. – Ижевск : Изд-во Удм. гос. ун-та, 2016. – 175 с.
4. *Васюра, С. А.* Связь коммуникативной активности и самооценки подростков поколения Z / С. А. Васюра, Н. И. Иголевиц // Проблемы современного образования. – 2020. – № 5. – С. 81–95.
5. *Краснова, О. В.* Социальная психология старения / О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. – М. : Академия, 2015. – 288 с.
6. *Лабунская, В. А.* Теоретические подходы и эмпирические исследования выраженности «ценности внешнего облика» и его функциональной значимости в рамках «многофакторной модели изучения отношения к внешнему облику» / В. А. Лабунская, Г. В. Сериков,

Т. А. Андриенко // Лицо человека: познание, общение, деятельность : кол. монография / под ред. К. И. Ананьевой, В. А. Барабанщикова, А. А. Демидова. – М. : Изд-во Моск. ин-та психоанализа, 2019. – С. 13–37.

7. Лабунская, В. А. Направления исследований внешнего облика в социальной психологии (по материалам Всерос. науч. конф.) / В. А. Лабунская // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2020. – Т. 5. – № 1 (17). – С. 232–250.

8. Фаустова, А. Г. Влияние ситуации изменения внешности на динамику самоотношения / А. Г. Фаустова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 4 (58). – С. 167–169.

9. Фаустова, А. Г. Анализ подходов к исследованию динамики личностных структур при изменениях внешности / А. Г. Фаустова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 4/7 (46). – С. 125–127.

*Е. Н. Шудегова,*  
*педагог-психолог,*  
*МБОУ «СОШ № 17 им. И. А. Назовицына»,*  
*студентка,*  
*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*  
*институт им. В. Г. Короленко»,*  
*г. Глазов*

## **КВАЛИМЕТРИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РАБОТЫ С МОЛОДЫМИ ПЕДАГОГАМИ**

В настоящее время в отечественной системе образования приоритетным становится качество образовательного процесса, которое в значительной степени определяется качеством профессиональной деятельности педагога.

Общее образование – это массовое образование. Обеспечение его качества через работу с педагогами в России осуществляется по следующей иерархии:

– на уровне институтов государственной власти – путём внедрения ФГОС, содержания ЕКСД, требований к содержанию профессиональных образовательных программ подготовки педагогов;

– на уровне муниципальной власти – полноценного выполнения функций учредителя;

– на уровне администрации учебных заведений – путём проведения кадровой работы, организации методического обеспечения, создания условий для реализации инновационных образовательных проектов;

– на уровне преподавателей путём предоставления им возможностей для выбора инструментов, средств и способов организации учебного процесса.

В настоящее время достаточно остро ощущается нехватка педагогов в системе общего образования. Власти пытаются решить проблему путём повышения заработной платы, создания специальных программ, предоставления льгот и субсидий педагогам. От принятия этих мер уже есть результаты. Молодые специалисты начинают приходить на работу в школы. Однако для обеспечения их адаптации к условиям работы школы и достижения качественных показателей в профессиональной деятельности необходимо создание квалиметрически обоснованной внутришкольной системы работы с молодыми педагогами [1]. Перечислим обязательные характеристики такой системы:

– информативность – предоставление молодому педагогу информации о параметрах и свойствах качества образования, средствах и инструментах обеспечения мониторинга и достижения качественных показателей образовательного процесса;

– интегративность – применение для оценки качества образовательного процесса количественных и качественных характеристик; все они необходимы для получения объективной оценки в отношении качества образовательного процесса, который выстраивает и координирует молодой специалист;

– измеримость – наличие и возможность выбора инструментов для оценки объектов измерения; учитывая сложную природу объектов измерения, владеть такими инструментами и методами интерпретации результатов должны все участники внутришкольной системы работы с молодыми педагогами [2];

– технологичность – возможность получения конкретных результатов оценки при выполнении определённых алгоритмов и их использовании при планировании дальнейшей работы [3].



Чтобы молодой специалист мог добиться качественных результатов в профессиональной деятельности, ему требуется предоставить доступ к информационным ресурсам и организовать методическое сопровождение его деятельности. Как показывает практика, добиться от молодых специалистов качественных результатов обучения можно при условии применения такого инструмента адаптации и сопровождения, как институт наставничества. Для обеспечения квалиметрической обоснованности внутришкольная система работы с молодыми педагогами должна обеспечивать:

- во-первых, предоставление полной и объективной информации о требованиях и условиях для выстраивания образовательного процесса; педагог должен быть ознакомлен с технологиями и средствами, требованиями к обеспечению качества обучения; поиски новых решений педагогических проблем, подготовка к новаторству, внедрение инновационных подходов – всё это должно стать частью профессиональной деятельности молодого педагога [4];

- во-вторых, адаптацию молодого педагога внутри системы образования; в данном случае речь идёт о применении института наставничества; с ним знания и опыт специалистов с большим стажем передаются молодым специалистам [5]. С учётом изменений в системе подготовки педагогов происходит обмен опытом между молодыми и более опытными специалистами;

- в-третьих, организацию методического сопровождения деятельности педагога; с внедрением ФГОС у педагогов появилось больше возможностей для планирования и обеспечения индивидуальности учебного процесса на основе выбора технологий, средств и способов организации профессиональной деятельности;

- в-четвёртых, оценку качества индивидуальной образовательной траектории, выбранной педагогом; эта система должна позволять оценивать качество работы педагога на основе количественных и качественных параметров, а также прогресс педагога в его профессиональном развитии;

- в-пятых, сохранение психологического здоровья всех участников образовательных отношений; предотвращение

профессионального выгорания молодого педагога, что, возможно, будет причиной его ухода из профессии [6];

– в-шестых, комплексный характер перечисленного выше с учётом весовых коэффициентов, последовательности выполнения, рефлексии; именно соблюдение комплексного характера обеспечивает квалиметрическую обоснованность внутришкольной системы работы с молодыми педагогами.

### Список использованной литературы

1. *Дыбина, О. В.* Моделирование методической работы дошкольной образовательной организации в условиях инновационной деятельности / О. В. Дыбина // Научное мнение. – 2016. – № 11. – С. 97–102.

2. *Мирошниченко, А. А.* Экспериментальная педагогика: идеология инструментальных измерений / А. А. Мирошниченко // Проблемы школьного и дошкольного образования : материалы регион. науч.-практ. семинара «Достижения науки и практики – в деятельность образовательных учреждений». – Глазов : ГГПИ, 2010. – С. 3–4.

3. *Наговицын, Р. С.* Реализация дидактической модели подготовки студентов к новаторству в процессе непрерывного образования будущего учителя / Р. С. Наговицын и др. // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – № 5. – С. 7–24.

4. *Задворная, М. С.* Повышение квалификации молодых педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях стажировочной площадки / М. С. Задворная // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам ЛП Международ. науч.-практ. конф. – М. : Изд-во «Интернаука», 2016. – № 7 (52). – С. 83–90.

5. *Харавина, Л. Н.* Сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. Н. Харавина. – Ярославль, 2018. – 23 с.

6. *Мирошниченко, А. А.* Региональная стратегия сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений / А. А. Мирошниченко, Д. Р. Мерзлякова // Психологическая наука и образование. – 2017. – № 1. – С. 44–53. – URL: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru).

*Т. Е. Щенина,  
канд. юрид. наук,  
доцент кафедры истории  
и социально-гуманитарных дисциплин,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ: НАШ ВЗГЛЯД**

Функция воспитания возвращается в школу. Кто должен воспитывать детей – семья или школа? Как будет работать закон о воспитательной составляющей образования? С 01.09.2020 г. вступил в силу закон, инициированный Президентом РФ В. В. Путиным о воспитательной составляющей образования, направленный на реализацию новых норм Конституции РФ. Президент предлагает сделать воспитание детей и молодежи обязательной частью образовательного процесса.

Согласно действующему закону об образовании, оно состоит из двух частей – воспитания и обучения [1]. Что касается обучения, то существует много подзаконных актов, процесс обучения строится на основе федеральных государственных образовательных стандартов и школьных программ. Образование должно включать не только знания и навыки, но и духовные, моральные ценности, которые формируют личность гражданина, объединяют общество. В поправках к Конституции от 2020 г. закрепляется принцип единой системы воспитания и образования в России, а также возлагается на государство обязанность создавать условия, способствующие воспитанию в детях патриотизма, гражданственности и уважения к старшим.

Воспитательная составляющая регулируется хуже, поэтому Президент РФ предложил исправить это и создать реальную систему воспитательной работы с подрастающим поколением. Воспитание обучающихся при освоении ими основных образовательных программ должно осуществляться на основе включаемых в соответствующую образовательную программу рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы, разрабатываемых и утверждаемых образовательными организациями.

В разработке рабочих программ имеют право принимать участие советы обучающихся, советы родителей, представительные органы обучающихся. Воспитательная составляющая должна быть включена в образовательные программы и школ, и вузов. Закон уже вступил в силу, но у учебных заведений есть год, до 01.09.2021 г., чтобы скорректировать свои образовательные программы.

В. Володин: «Важно избежать формального подхода и органично включить воспитание в единый образовательный процесс, не добавляя излишней бюрократической нагрузки на школы и вузы» [2].

С весны 2021 г. в России также стартует пилотный проект, в школах появятся советники директоров по воспитательной работе, в должностные обязанности которых будут входить организация воспитательной работы в школах, обеспечение взаимодействия между образовательным учреждением и другими школами. Министр просвещения С. Кравцов комментирует эксперимент: «Это тоже очень важная поддержка и учителям, и тем, кто занимается школьниками именно в части организации воспитания». Пилотный проект стартует в 10 регионах России, Удмуртская Республика в это число не входит. При наличии положительных результатов должность советников внедрят по всей России.

Лицо, выполняющее функции советника по воспитательной работе, будет получать доплату (надбавку) в размере 15 000 рублей в месяц. Основной деятельностью специалистов станет организация воспитательной работы и взаимодействия образовательных организаций с общественными детскими организациями в рамках работы школ. С. Кравцов также подтвердил, что с 01.09.2020 г. в соответствии с поручением Президента все классные руководители получают надбавку 5 000 рублей, при этом министерство контролирует и сохранение всех прежних региональных выплат в этой части [3].

Ведь государство фактически решило возратить в современную школу важнейшую функцию воспитания. При этом впервые с 1917 г. в России поднят вопрос о формировании личности гражданина, система нравственных ориентиров которого основана на тысячелетних традициях российского народа. Так называемый национальный идеал в нашей стране неоднократно менялся и дополнялся.

Вот лишь несколько наиболее ярких примеров: в Средние века это был образ Христа с идеями, проповедовавшимися в православной Руси. Петр I своими реформами привнес воспитательные идеалы в виде служения Отечеству и новые ценности – науку, искусство и др. Граф Сергей Уваров вернул на Родину ценность православия и самодержавия, практически сохранив идеалы служения Отечеству. В советское время идеалом был Моральный кодекс строителя коммунизма. А в 1991 г., как и в 1917-м, была предпринята попытка отвергнуть отечественную историю со всеми её ценностными ориентирами, предоставив россиянам, в том числе и маленьким, развиваться по собственному усмотрению. К чему это привело, объяснить не нужно [4].

Всеобщая модернизация отечественного образования – введение ФГОС, принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», переход на новую систему оплаты труда – кардинально меняет основы учебно-воспитательного процесса в современной школе. Особенно неоднозначная ситуация складывается в области воспитания. Одной из приоритетных задач в концепции модернизации российского образования является воспитание подрастающего поколения.

Воспитание – важная и неотъемлемая часть образовательного процесса, направленная на достижение двух взаимосвязанных целей: обеспечение процесса социализации гражданина в обществе и поддержку процесса индивидуализации личности. В связи с этим возникает закономерный вопрос: «Кто же должен воспитывать детей – семья или школа?» Большинство людей бы ответили: «И семья, и школа!» А если перефразировать вопрос: «Кто должен быть ведущим в воспитании детей – семья или школа?» Если выслушать ответы, то выяснится, что ни семья, ни школа не хотят взять власть в вопросе воспитания в свои руки.

Наше общество столкнулось с этой проблемой особенно остро в связи с тем, что в последние два десятилетия страна претерпела много изменений, которые не могли не повлиять на социум. Из-за нестабильного положения в государстве, отсутствия экономической стабильности, дезориентации населения, обострения политической ситуации, социальной напряженности, межнациональных распрей, криминализации жизни,

ухудшения экологической обстановки, падения нравственности большинство семей оказалось в условиях выживания как материального, так и физического. В таких условиях семья перестала выполнять свои воспитательные функции как основной социальный институт. Во многих семьях не хватает элементарной духовной близости между родителями и детьми. При таких условиях воспитание подрастающего поколения в семье отошло на второй план.

Но до сих пор многие педагоги считают, что семья является наиболее мощным фактором воспитания, так как ей доступен больший арсенал воспитательных средств, а школа не может скорректировать в ребёнке то, что заложено родителями. Результатом является отсутствие единого воспитательного пространства. Методика воспитательной работы школы – самый слабо развитый отдел современной педагогики. Кто прав – семья или школа – не мне решать, но я считаю, что школа может и должна выступать как руководящая воспитательная организация.

В чём же проблемы воспитания в школе? По мнению О. Горшковой, и я вполне солидарна с ней:

– Во-первых, школа уже долгое время выполняет функции «фабрики» по производству людей, начиненных неким набором знаний. Часто о вопросах воспитания начинают задумываться только тогда, когда случается какое-то происшествие. Многие видят воспитательный процесс только как средство повышения успеваемости, метод борьбы с правонарушениями.

– Во-вторых, отсутствие единого педагогического коллектива. Педагоги до сих пор не осознали, что невозможно воплощать даже самые гениальные воспитательные идеи, не будучи единым, сплочённым коллективом единомышленников. До тех пор пока учитель отвечает только за свой класс, у процесса воспитания нет будущего.

– В-третьих, отсутствие индивидуального подхода к ребёнку. У многих педагогов индивидуальный подход ассоциируется с возней с капризными детьми и их родителями, при этом они забывают о том, что необходимо учитывать личные особенности ребёнка для создания ситуации успеха при включении его в коллектив.

– В-четвертых, отсутствие хорошей дисциплины. К ребёнку необходимо предъявлять дисциплинарные требования с начальных ступеней образования. Детям необходимо чётко сформулировать, что такое хорошо и что такое плохо. Ребёнка необходимо учить нормам поведения в обществе, как и умению читать и считать! Только в этом случае ребёнок может стать достойным членом этого общества, и независимо от того, где он будет находиться, он будет соблюдать те правила и нормы поведения, к которым был с детства приучен. Всё это приведёт к силе характера, воспитанию гражданской ответственности, самоконтролю.

– В-пятых, отсутствие системы наказания. Наказания могут быть совершенно разными. Это и замечание наедине, и перед классом; это и обсуждение проступка на педсоветах или школьных собраниях. Главное, при любой форме наказания необходимо соблюдать принцип уважения к человеку. Нельзя забывать, что обсуждается конкретный поступок, любому наказанию должны предшествовать беседы тет-а-тет. Наказание – процесс достаточно тонкий, поэтому нельзя допускать, чтобы все работники школы имели возможность наказывать. Необходимо сузить круг людей до директора и заместителей директора по учебно-воспитательной работе.

– В-шестых, отсутствие единого коллектива учащихся школы. Ученики мало общаются между собой. Хорошо, если они знают учащихся из своей параллели. Вся школа разбита на множество маленьких коллективов, не общающихся между собой. Многие педагоги считают саму идею создания единого коллектива абсурдной и невыполнимой! Но, по моему мнению, это возможно. Как же добиться желаемого результата? Необходимо создавать школьное самоуправление, развивать идею совместных школьных мероприятий, в которых будут задействованы учащиеся разных возрастных категорий, проводить общешкольные собрания, на которых бы совместно решались вопросы, касающиеся жизни школы, вводить шефство, т. е. фактически необходимо создавать школьную семью [5, с. 394–395].

Полагаем, что проблема воспитания и организации воспитательного процесса имеет важное значение в современном обществе, и есть все основания считать, что в ближайшие годы оно станет ключевым в нашей педагогике. При этом важно

помнить, что воспитательная система – не самоцель, она служит для оптимизации процессов личностного развития. Поэтому главным критерием её эффективности будет результат – развитие и самовыражение личности воспитанника и педагога.

### **Список использованной литературы**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (от 17.02.2021 г.) // [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения: 25.03.2021).
2. <https://duma.gov.ru/news> (дата обращения: 25.03.2021).
3. <https://edu.gov.ru/press/2947> (дата обращения: 25.03.2021).
4. <https://www.moovso.ru/shownews/6597> (дата обращения: 25.03.2021).
5. *Горшкова, О. А.* Воспитание и школа / О. А. Горшкова // Молодой учёный. – 2013. – № 8 (55). – С. 394–395. – URL: <https://moluch.ru/archive/55/7571> (дата обращения: 25.03.2021).



## **II. ЛОГОПЕДИЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**С. А. Максимова,**  
*студентка,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,*

**В. В. Баженова,**  
*канд. пед. наук,*

*доцент кафедры педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

### **ПРИМЕНЕНИЕ КУКЛОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

Одним из перспективных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи, по мнению многих исследователей (И. Я. Медведевой, А. Ю. Татаринцевой, Т. Л. Шишовой и др.), является куклотерапия.

Куклотерапия – это один из видов арт-терапии, использующий в качестве основного приёма психокоррекционного воздействия куклу. Кукла рассматривается как посредник между ребёнком и взрослым (педагогом, родителем).

Метод куклотерапии применяется в практике работы педагогов-психологов с целью коррекции страхов, тревожности, отрицательных эмоций, эмоциональной неуравновешенности, неадекватной самооценки, проблем в общении, ослабления негативных переживаний, развития психических процессов. Что касается применения куклотерапии в работе логопеда, то различные приёмы, основанные на использовании куклы, способствуют коррекции нарушений в развитии речи, формированию коммуникативных навыков, развитию двигательной сферы, в том числе мелкой моторики.

Применение кукол обеспечивает включение детей в игровой процесс, что соответствует возрастным особенностям до-

школьников, вызывает положительные эмоции и постепенно ослабляет напряжение у ребёнка.

Как правило, на коррекционных занятиях применяются простые в изготовлении пальчиковые куклы из ткани или бумаги, картона, фольги, куклы-закрутки. Такие куклы способен под руководством взрослого сделать ребёнок дошкольного возраста. Процесс изготовления куклы способствует развитию мелкой моторики, развитию речи. В дальнейшем с помощью таких кукол разыгрываются диалоги, инсценируются сказки.

Как отмечает А. Ю. Татаринцева [1], ребёнку проще построить рассказ от лица куклы, находясь за ширмой. За ширмой ребёнок успокаивается, справляется с волнением при построении рассказа. Кукла помогает отвлечь внимание ребёнка от дефектов речи. Замечание, сделанное не ребёнку, а его персонажу, позволяет логопеду незаметно исправлять речевые дефекты. Кроме того, в ходе занятия с помощью куклы логопед может варьировать требования к речи и поведению дошкольников. В то же время перед ребёнком стоит сложная задача: вовремя произнести слова героя с одновременным движением руки, передать эмоции кукольного персонажа.

На индивидуальных логопедических занятиях ребёнок может выбрать куклу и сочинить рассказ с помощью логопеда об этом персонаже или составить рассказ по вопросам от лица персонажа.

На групповых занятиях дети могут участвовать в специально придуманных спектаклях или в постановке знакомых сказок, таких как «Теремок», «Заюшкина избушка» и др. Кукольные спектакли лучше начинать с небольших диалогов, далее постепенно переходить к постановке сказок с несколькими героями. После распределения ролей дети в образах своих героев разыгрывают небольшие сценки. Обязательно проводится обсуждение поставленного спектакля по вопросам:

- Понравился ли вам спектакль?
- Какую сказку вы бы хотели ещё сыграть?
- Какого героя вы хотели бы сыграть?

Дети могут задавать вопросы и куклам, отвечать на эти вопросы от лица персонажей.

В дальнейшем можно сочинять свои сказки на основе имеющихся персонажей. Каждый ребёнок по цепочке включа-

ет свою куклу в сказочную историю. Таким образом, составляется рассказ по кругу. Можно предложить поставить спектакль со знакомыми персонажами, при этом изменить сюжет сказки, характер героя, что способствует развитию фантазии и интереса детей к коррекционным занятиям.

Куклотерапию родителям можно рекомендовать проводить в домашних условиях. Основными приёмами куклотерапии в домашних условиях являются: совместное изготовление кукол; сочинение рассказов от лица кукол; постановки кукольных спектаклей. В постановке спектаклей принимают участие родители, помогающие подготовить ширму для домашнего театра. Тематика постановок выбирается с учётом интересов ребёнка и его коммуникативных навыков.

Таким образом, целенаправленное и систематическое применение куклотерапии в коррекционной работе с дошкольниками с нарушением речи является одним из эффективных методов в устранении у них коммуникативных и психологических проблем, способствует развитию положительной мотивации к логопедическим занятиям.

### **Список использованной литературы**

1. *Татаринцева, А. Ю.* Куклотерапия в работе психолога, педагога и логопеда / А. Ю. Татаринцева. – СПб. : Речь, 2006. – 102 с.

*Е. Л. Борисова,*  
*учитель-логопед МБОУ «СОШ № 50»,*  
*М. В. Мелкозёрова,*  
*учитель-логопед МБОУ «СОШ № 63»,*  
*г. Ижевск*

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ-ОПИСАНИЕМ**

Важнейшим достижением человека, позволившим ему использовать общечеловеческий опыт, прошлый и настоящий, является речевое общение.

Всю жизнь человек совершенствует речь, овладевая богатствами родного языка. Каждый возрастной период вносит в речевое развитие что-то новое.

Наиболее важная ступень в овладении речью – начальный школьный период. Работа школы по развитию речи – доведение речевых умений детей до уровня, ниже которого не должен остаться ни один учащийся.

Речь – очень широкая сфера деятельности человека. В работе над развитием речи выделяются три направления: работа над словом; работа над словосочетанием и предложением; работа над связной речью. Все три направления развиваются во взаимосвязи. Упражнения в составлении словосочетаний, предложений, текстов, рассказ, пересказ, составление плана – это высшая ступень в работе по развитию речи.

Одним из начальных этапов работы является обучение связному высказыванию. Дети учатся объединять в логическую последовательность несколько предложений.

Затем они отрабатывают умения отражать причинно-следственные связи между фактами действительности, т. е. отрабатывается текст-повествование. Далее в работу включаются текст-описание и текст-рассуждение. Формирование у учащихся полноценного умения построения текстов различных видов – главная цель, объединяющая все направления работы.

Рассмотрим работу по развитию связной речи на примере текста-описания. Очень важно научить детей выделять главное и второстепенное в объекте, сравнивать его с другими объектами, выделять в них общее и различное. В работе с такими текстами активно используются имена прилагательные, поэтому у учащихся должен быть накоплен их необходимый запас.

Все задания выполняются детьми в парах по алгоритму.

1. Прочитайте внимательно.

Странный в сентябре лес – в нём рядом весна и...

Жёлтый лист и... травинка.

Сверкающий иней и бабочки.

В садах поспевают смородина и крыжовник.

Тёплое солнце и... ветер.

Увядание и... Песни и тишина.

И грустно, и...

2. Подберите подходящие по смыслу слова-антонимы (имена существительные, имена прилагательные, наречия). Можно пользоваться словарём антонимов.

3. Определите тему текста. Все ли предложения связаны по смыслу? Найдите в тексте предложение, которое не соответствует данной теме. Озаглавьте текст.

4. Определите, какая мысль высказывается в первом предложении, какие предложения эту мысль подтверждают?

5. Объясните, какую роль играют слова-антонимы в описании?

6. Докажите, что это текст-описание с элементами рассуждения.

7. Подумайте, какое задание на основе данного текста вы можете предложить своим товарищам?

8. Подготовьтесь к пересказу текста с использованием рисунков, символов.

Для лучшего запоминания содержания текста предлагаем использовать технологию скрайбинг (от английского слова *scribe* – «набрасывать эскизы или рисунки»). Смысл данной технологии в том, что речь выступающего иллюстрируется на лету рисунками, символами, схемами, буквами, цифрами, т. е. учащийся рассказывает и одновременно иллюстрирует свой рассказ.

Глядя на скрайб-рисунки, слушающий ребёнок может воссоздать в памяти услышанный рассказ и воспроизвести его, хотя бы в общих чертах.

Отличительной чертой скрайбинга является возможность задействовать одновременно слух, речь, зрение и воображение ребёнка.

Применение скрайбинга способствует обогащению словарного запаса учащихся, развивает речь, помогает эффективному запоминанию и передаче текста в соответствии с его содержанием.

Далее учащиеся отвечают, слушают друг друга, учатся оценивать своё и чужое выступление.

Критерии оценивания:

- Правильно ли подобрали слова-антонимы?
- Правильно ли нашли лишнее предложение?
- Правильно ли определили тему текста?

- Смогли ли передать содержание текста?
- Предложили ли задание на основе текста?

Также большое внимание уделяется тренировке техники речи (дыханию, голосу, дикции).

В начале каждого занятия проводится речевая гимнастика. Основное внимание при её проведении уделяется выразительности речи. На материале стихотворного текста дети учатся чёткому произнесению, соблюдению норм дыхания, голоса, дикции и яркому эмоциональному исполнению.

Речевые упражнения не дают заметного эффекта за короткий срок. В развитии речи нужна долгая, кропотливая, систематическая работа, которая обязательно приведёт к успеху.

А своевременное речевое развитие младших школьников позволит им постоянно усваивать новые понятия, расширять запас знаний и представлений об окружающем мире, что, в свою очередь, является важнейшим направлением успешного обучения русскому языку.

### Список использованной литературы

1. *Андреева, Н. Г.* Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников : в 3 ч. Ч. 2. Предложение. Текст / Н. Г. Андреева. – М. : Владос, 2012. – 304 с.
2. *Крушельницкая, О. И.* Все вместе : программа обучения младших школьников взаимодействию и сотрудничеству / О. И. Крушельницкая, А. Н. Третьякова. – М. : Сфера, 2004. – 80 с.
3. *Мавлетов, В. С.* Речевые уроки : кн. для учащихся начальных классов / М. С. Мавлетов. – Уфа : Полиграфкомбинат, 1999. – 176 с.
4. Развитие словесно-логического мышления и связной речи младших школьников / авт.-сост. Л. В. Зубарева. – Волгоград : Учитель, 2012. – 99 с.
5. Речевые секреты : кн. для учителя начальных классов / под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Просвещение, 1992. – 144 с.
6. Творческие работы по русскому языку / авт.-сост. Н. Н. Сусанова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2010. – 88 с.
7. *Ястребова, А. В.* Обучаем читать и писать без ошибок / А. В. Ястребова. – М. : АРКТИ, 2007. – 360 с.

*И. А. Гришанова,  
д-р пед. наук,  
доцент, профессор кафедры психолого-педагогического  
и дефектологического образования,  
филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт  
им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,  
г. Ижевск*

## **НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ, АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ**

Ключевым моментом в коррекции речевого недоразвития является фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез слов (Р. Е. Левина).

Развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов (Г. А. Каше, Н. А. Никашина, Т. А. Ткаченко и др.).

У детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками.

В условиях первичного недоразвития фонематического восприятия достаточно выраженные нарушения фонетического строя могут наблюдаться при различной степени ограничения подвижности органов артикуляции, обусловленной анатомическими деформациями периферического речевого аппарата. В этих случаях в речи детей может отмечаться различное соотношение фонетических недостатков и фонематических нарушений.

Вторичное недоразвитие фонематического восприятия наблюдается при нарушениях речевых кинестезий, имеющих место при анатомических и двигательных дефектах органов речи. В этих случаях нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие, которое является одним из важнейших механизмов развития произношения. Имеет значение и низкая познавательная активность ребёнка в период формирования речи, ослабленное произвольное внимание.

При первичном нарушении фонематического восприятия предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень сформированности навыков звукового анализа ниже, чем при вторичном.

При вторичном недоразвитии фонематического восприятия у детей отмечается более быстрое и устойчивое овладение навыками звукового анализа и синтеза и более высокий уровень сформированности фонематических представлений.

Нарушение фонематического восприятия у детей проявляется в нескольких состояниях (Т. А. Ткаченко):

- недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков, весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно;

- недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи; в этих случаях звуковой анализ нарушается более грубо;

- при глубоком фонематическом недоразвитии ребёнок не слышит звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, не способен выделить их из состава слова и определить последовательность.

По мнению Т. Б. Филичевой, главными особенностями, свидетельствующими о недостаточном развитии фонематических процессов, являются:

- затруднения, которые ребёнок испытывает при воспроизводстве ряда слогов с оппозиционными звуками, хотя изолированно эти же звуки ребёнок может произносить правильно;

- ошибки при выделении звуков из слогов и слов, а также при определении наличия звука в слове;

- затруднения при отборе картинок и подборе слов с определённым звуком;

- трудности при выполнении заданий, связанных с выделением ударного звука в слове.

Установлено, что развитые фонематические процессы – важный фактор успешного становления речевой системы в целом. Эффективная и стойкая коррекция дефектов произно-



шения (звукопроизношения, слоговой структуры слов) может быть возможна только при опережающем формировании фонематического восприятия.

Бесспорна взаимосвязь развития фонематического восприятия не только с фонетической, но и с лексико-грамматической стороной речи. Нарушение фонематического восприятия приводит к тому, что ребёнок не дифференцирует близкие по звучанию или сходные по артикуляции звуки речи. Его словарь не пополняется теми словами, в состав которых входят трудноразличимые звуки. Ребёнок постепенно начинает отставать от возрастной нормы. По той же причине не формируется в нужной степени и грамматический строй. При недостаточности фонематического восприятия многие предлоги или безударные окончания слов для ребёнка остаются неуловимыми. Только при планомерной работе по развитию фонематических процессов дети воспринимают и различают окончания слов, приставки, суффиксы, выделяют предлоги в предложении и т. д., что так важно при формировании навыков чтения и письма.

### Список использованной литературы

1. *Каше, Г. А.* Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.
2. *Левина, Р. Е.* Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 264 с.
3. *Никашина, Н. А.* Недостатки произношения и письма у учащихся первых классов массовых школ / Н. А. Никашина // Вопросы логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 168 с.
4. *Ткаченко, Т. А.* Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап / Т. А. Ткаченко. – М. : ВЛАДОС, 2015. – 347 с.
5. *Филичева, Т. Б.* Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : ГНОМ и Д, 1999. – 80 с.

*А. В. Замятина,  
студентка,  
филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт  
им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,*

*И. А. Гришанова,  
д-р пед. наук,  
доцент, профессор кафедры психолого-педагогического  
и дефектологического образования,  
филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт  
им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,  
г. Ижевск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОД ВЛИЯНИЕМ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ**

Наличие или отсутствие интереса к чтению – основной фактор отношения ребёнка к книге и критерий её оценки. Кризис детского чтения, о котором так много говорят в последнее время, состоит не в том, что дети перестали читать, а в том, что у них не развит или утрачен интерес к этой сфере занятий. Чтение без интереса превращается в формальную деятельность, лишённую для ребёнка всякой привлекательности и эффективности.

Одной из главных особенностей, стимулирующих чтение детей, является читающая семья и соответствующая домашняя книжная среда. В семьях, где есть традиции чтения, дети читают по-другому. В таких семьях детей приучают писать отзывы на книги, вести читательские дневники, которые помогают осмыслить произведение, понять свои впечатления, лишний раз подумать над авторским замыслом, соотнести прочитанное с реальной жизнью.

Семейное чтение – это познавательный процесс, которым управляют родители. Данный процесс основан на двух важнейших принципах – активности и самостоятельности познавательной деятельности ребёнка. Родители лишь направляют деятельность ребёнка, поддерживают его.

Выделяют следующие причины, по которым читать книги нужно всей семьёй:

- семейное чтение способствует привитию ребёнку любви к чтению без принуждения;
- совместное чтение и обсуждение прочитанной книги укрепляет семейные связи;
- семейное чтение позволяет взрослому участвовать в жизни ребёнка, познать мир его интересов;
- чтение ребёнком книги вслух для всей семьи улучшает у него технику и скорость чтения.

С целью формирования интереса к чтению у младших школьников была создана программа экспериментального обучения.

Задачи программы:

1. Организовать сотрудничество «ученик – родитель – библиотекарь».
2. Возродить традиции семейных чтений.
3. Приобщить учеников к регулярному чтению детской литературы и посещению школьной библиотеки.

Работа по формированию читательского интереса была реализована по следующим направлениям:

1. Формирование навыка чтения: умение читать вслух и про себя, владение основными видами чтения (ознакомительное, углублённое, поисковое, просмотровое). Используемые приёмы: чтение слоговых таблиц, речевые разминки, игровые упражнения для развития артикуляции, зрительного восприятия, внимания, чтение фраз с разной смысловой интонацией, силой голоса, чтение в парах, работа со скороговорками и т. д.

2. Начитанность. Эта компетенция включает в себя следующие составляющие: знание изученных произведений, представление о литературоведческих понятиях, их использование и понимание; знание книг и произведений из круга детского чтения, предлагаемых в учебных хрестоматиях. Используемые приёмы: ведение читательских дневников, тетрадей по чтению, изготовление собственных обложек к произведениям авторов, книжек-малышек, проведение конференций, литературных викторин и праздников, инсценировка произведений.

3. Умение работать с книгой (определение и выбор книг по жанрам, авторам, темам и т. д.); знание элементов книги.

4. Навыки и умения собственно читательской деятельности, обеспечивающие восприятие, интерпретацию (истолкова-

ние) и оценку художественного произведения как искусства слова.

Основные формы реализации программы:

1. Родительский лекторий: родительское собрание, лекция, круглый стол.

2. Родительский тренинг – это активная форма работы с родителями, которые хотят изменить своё отношение к поведению и взаимодействию с собственным ребёнком, сделать его более открытым и доверительным. В родительских тренингах должны участвовать оба родителя. От этого эффективность тренинга возрастает. Тренинг проводится с группой, состоящей из 12–15 человек. Чтобы тренинг был результативен, он должен включить в себя пять-восемь занятий. Родительский тренинг проводится, как правило, психологом школы, который даёт возможность родителям на время ощутить себя ребёнком, пережить эмоционально детские впечатления.

3. Семейный проект – презентация. Темы проектов и исследований в области чтения:

- Библиотека моей семьи.
- Любимые литературные произведения моей семьи.
- Книги, которые передаются в семье по наследству.
- Уникальная книга моей семьи.
- Роль, которую сыграла книга в жизни семьи, человека.

4. Родительские ринги – одна из дискуссионных форм общения родителей и формирования родительского коллектива. Родительский ринг готовится в виде ответов на вопросы по педагогическим проблемам. Вопросы выбирают родители. На один вопрос отвечают две семьи. У них могут быть разные позиции и мнения. Остальная часть аудитории в полемику не вступает, а лишь поддерживает мнение семей аплодисментами. Экспертами в родительских рингах выступают учащиеся класса, определяя, какая семья в ответах на вопросы была наиболее близка к правильной их трактовке.

Реализация разработанной программы позволила расширить читательское пространство младших школьников. Однако успешное формирование интереса к чтению зависит от систематичности. Именно она позволит обобщить приобретённые навыки и работать над их развитием.

**О. В. Мальцева,**  
*учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 263»,*  
**И. А. Гришанова,**  
*д-р пед. наук,*  
*доцент, профессор кафедры психолого-педагогического*  
*и дефектологического образования,*  
*филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный*  
*педагогический институт*  
*им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,*  
*г. Ижевск*

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛОГОПЕДА И СЕМЬИ РЕБЁНКА С НЕДОСТАТКАМИ РЕЧИ**

Семья и дошкольное учреждение – два важных института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребёнка необходимо взаимодействие семьи и дошкольного учреждения.

С целью эффективного сотрудничества логопеда и семьи ребёнка с недостатками речи необходимо:

- оказать квалифицированную педагогическую поддержку родителям;
- создать условия для активного участия родителей в воспитании и обучении ребёнка;
- помочь родителям создать в семье комфортную обстановку для развития ребёнка;
- повысить педагогическую компетенцию родителей в вопросах речевого развития своего ребёнка;
- содействовать овладению родителями способами коррекционной и развивающей работы.

Чтобы партнёрство логопеда и семьи было наиболее действенным, были определены задачи участников коррекционного процесса. Задачи родителей: создание в семье условий, благоприятных для общего и речевого развития детей; закрепление изученного детьми материала в домашних условиях. Задачи логопеда: проведение целенаправленной и систематической работы по речевому развитию детей и необходимой коррекции его недостатков; приобщение родителей к коррекционной работе, ознакомление с методами и приёмами развития речи;

помощь родителям в раскрытии проблемы ребёнка или убеждение в успешности освоения им знаний.

Мотивацию для сотрудничества логопеда с родителями можно представить как технологическую цепочку действий, включающую определённые целевые компоненты:

- организационный компонент деятельности (определение цели, задач, форм и содержания сотрудничества);

- содержательный компонент деятельности, в котором используются разнообразные способы сотрудничества (присоединение партнёра к целям и задачам, а также сознательное присоединение к целям и задачам партнёра, выражение солидарности, поддержки, согласованности, обмен инициативами), что повышает компетентность всех участников взаимодействия;

- результативный компонент деятельности, когда с учётом уровня готовности к сотрудничеству повышается эффективность коррекционной работы, проводится рефлексивная оценка результатов сотрудничества.

Формы и содержание работы с родителями определяются степенью их готовности к сотрудничеству. Исследование уровня родительской мотивации позволило выделить основные принципы организации работы с определённой категорией родителей:

- дифференцированная помощь, учитывающая уровни родительской мотивации, базовый уровень дефектологических представлений и знаний;

- наличие обратной связи со стороны родителей;

- приоритет той или иной формы работы в различные периоды коррекционного обучения.

Наибольшие трудности в плане организации сотрудничества вызывают родители с низким уровнем мотивации. Самыми продуктивными формами работы с такими семьями являются индивидуальные формы воздействия, в частности, индивидуальное консультирование.

Индивидуальное консультирование проводится в несколько этапов. На каждом этапе реализуются собственные задачи и используются соответствующие приёмы.

Задача первого этапа – создать доверительные, открытые отношения с родителями, отрицающими возможность и необходимость сотрудничества. С этой целью используется такая форма индивидуального консультирования, как беседа. Содержание беседы определяется задачами этапа.

На втором этапе ставится несколько целей:

- разъяснение конкретных мер помощи ребёнку и объяснение необходимости участия родителей в общей системе коррекционной работы;
- планирование последующих встреч с целью обсуждения динамики продвижения ребёнка в условиях коррекционного воздействия.

Основными задачами на данном этапе коррекционной работы выступают:

1) формирование у родителей «воспитательной компетентности» через расширение круга их логопедических знаний и представлений;

2) привлечение родителей к конкретным коррекционным мероприятиям с их ребёнком в качестве активных участников коррекционного процесса.

Среди приёмов индивидуального воздействия на этом этапе наиболее эффективными оказались следующие:

- совместное обсуждение с родителями хода и результатов коррекционной работы;
- индивидуальные практикумы по обучению родителей совместным формам деятельности с детьми, носящие коррекционную направленность.

Индивидуальное консультирование родителей со средним и высоким уровнем мотивации может осуществляться по тем же принципам, но при некотором реструктурировании этапов с учётом уровня мотивации.

Наряду с индивидуальными формами желательной является групповая форма работы с родителями.

Выбор групповых форм воздействия определяется рядом общих принципов организации этого вида работы, включающих:

- учёт уровня родительской мотивации при выборе вариативных форм групповой работы;

- возможность работы с родительскими группами (разноразноуровневыми в плане родительской мотивации).

В работе с каждой группой родителей реализуются собственные цели и задачи, которые определяют тематику и формы работы. Основными задачами групповой работы с родителями с низким уровнем мотивации выступают:

- изменение родительской позиции и отношения к ребёнку, вооружение родителей соответствующими способами коммуникации;

- обучение родителей элементарным приёмам логопедической практики с целью повышения их компетентности при оказании действенной помощи их детям.

Эти задачи наиболее продуктивно реализуются в следующих формах работы:

- тематические консультации;
- семинары-практикумы.

Состав родительских групп может быть как однородным в плане родительской мотивации, так и разнородным, когда в работе группы родителей с низким уровнем мотивации участвуют родители с высоким уровнем, выполняя роль интегрирующего звена между участниками коррекционного взаимодействия.

Продуктивным методом работы логопеда с родителями является ведение индивидуальных тетрадей для домашних заданий, когда логопед фиксирует необходимые задания и рекомендации по коррекции нарушенного звукопроизношения, развитию навыков автоматизации и дифференциации звуков речи. Предлагаются игры, игровые упражнения и приёмы по преодолению речевого дефекта ребёнка.

Преимущество данных форм и методов взаимодействия педагогов с родителями неоспоримы и многочисленны.

Во-первых, это положительный эмоциональный настрой педагогов и родителей на совместную работу по воспитанию и обучению детей. Родители уверены в том, что педагоги всегда помогут в решении педагогических проблем, в то же время не навредят, так как будут учитывать мнение семьи и предложения по взаимодействию с ребёнком. Педагоги, в свою очередь, заручаются пониманием со стороны родителей в решении



проблем. В самом большом выигрыше находятся дети, ради которых осуществляется данное взаимодействие.

Во-вторых, это учёт индивидуальности ребёнка. Педагог постоянно поддерживает контакт с семьёй, знает особенности каждого ребёнка и учитывает их при работе, что, в свою очередь, ведет к повышению эффективности педагогического процесса.

В-третьих, это возможность реализации единой программы воспитания и развития ребёнка в дошкольном образовательном учреждении и семье.

Таким образом, формы организации занятий с детьми и их родителями могут быть различными. Однако необходимо помнить, что родители являются самыми заинтересованными участниками коррекционно-педагогического процесса. Его успешный результат будет зависеть от того, насколько правильно будут построены отношения между логопедом и родителями ребёнка с недостатками речи.

*М. В. Салимонович,  
студентка,*

*филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт  
им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,*

*И. А. Гришанова,  
д-р пед. наук,*

*доцент, профессор кафедры психолого-педагогического  
и дефектологического образования,*

*филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт  
им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,*

*г. Ижевск*

## **ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение письма, проявляющееся в стойких ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций.

Анализ распространённости и специфики нарушений письма выявил несколько групп ошибок:

1. Ошибки, предпосылками которых является несформированность фонематического восприятия. Такие ошибки связаны с заменами букв, обозначающих близкие звуки, с обозначением смягчения согласных звуков. Чаще всего смешиваются звонкие и глухие согласные, шипящие и свистящие, сонорные. Замена звука может происходить не только внутри определённых фонетических групп, но и хаотично. При этом замена звука может происходить постоянно ввиду отсутствия данного звука в речи, т. е. ребёнок всегда заменяет определённый звук, а может нести неустойчивый характер. В этом случае звук в речи ребёнка присутствует, но в письменной речи он не всегда употребляется.

2. Ошибки, связанные с нарушением звукобуквенной и слоговой структур слова: в пропусках и добавлениях букв, слогов, перестановках букв, слогов. В основном пропускается безударная часть слова или согласный звук, стоящий в непосредственной близости с другим согласным. Пропуск гласных звуков встречается не только в открытом слоге в середине слова, но и в конце слова. Также отмечаются перестановки букв и слогов, добавления букв и слогов в слове.

3. Ошибки, связанные с недостаточной сформированностью аналитико-синтетической функции на уровне словосочетаний и предложений. На письме данные дефекты выражаются в слитном написании слов, слиянии частей двух слов в одно слово, пропусках слова.

Залогом профилактики ошибок письма у младших школьников является хорошо развитое фонематическое восприятие, специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова. При восприятии речи слова не расчленяются на составные части, и их звуковой состав не осознаётся. Узнавание слов происходит в зависимости от условий восприятия или с опорой на отдельные элементы, или на признаки всего слов в целом. Это даёт основание относить процесс фонематического восприятия к функциям, в формировании которых основную роль играют речеслуховой и

речедвигательный анализаторы, а также такие психические процессы, как внимание и память.

В процессе профилактики нарушений письма у учащихся должны быть:

- сформирована направленность внимания на звуковую сторону речи;
- восполнены основные пробелы в формировании фонематических процессов;
- уточнены представления о звуко-слоговом составе слова.

Таким образом, уточнение представлений о звуковой стороне речи и овладение навыками анализа звуко-слогового состава слова создают необходимые предпосылки для формирования навыков правильного письма, развития языкового чутья, профилактики дисграфии.

***О. М. Серебренникова,***

*студентка,*

*филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт*

*им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,*

***И. А. Гришанова,***

*д-р пед. наук,*

*доцент, профессор кафедры психолого-педагогического и дефектологического образования,*

*филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт*

*им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,*

*г. Ижевск*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА В ПРОЦЕССЕ АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКОВ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Образовательный маршрут представляет собой один из вариантов формализованного представления продвижения

учащегося на образовательном пути, связанного с раскрытием и развитием его потенциала.

Ценность индивидуального образовательного маршрута состоит в том, что он позволяет каждому на основе оперативно регулируемой самооценки, активного стремления к совершенствованию обеспечить выявление и формирование творческой индивидуальности, формирование и развитие ценностных ориентаций, собственных взглядов и убеждений, неповторимой технологии деятельности.

Основные условия осуществления образовательной деятельности с помощью индивидуального образовательного маршрута в следующем:

- 1) открытость обязательных результатов обучения;
- 2) возможность выбора учащимися уровня сложности;
- 3) целесообразность сочетания различных форм организации учебной деятельности;
- 4) организация дифференцированной помощи со стороны учителя;
- 5) обучение должно стать преимущественно активной самостоятельной деятельностью учащихся;
- 6) создание психологического комфорта ученика, учёт его индивидуальных особенностей.

Образовательный маршрут как ведущая деятельность ребёнка младшего школьного возраста является эффективной формой работы по исправлению речевых нарушений. Автоматизация звука, т. е. выработка нового, сложного для ребёнка навыка, требует усилий, времени и системы в логопедических занятиях. Задача логопеда заключается в преобразовании скучной работы над звуком с помощью образовательного маршрута в условиях дистанционного обучения.

С целью автоматизация звуков речи у детей младшего школьного возраста с использованием образовательного маршрута в условиях дистанционного обучения была разработана программа экспериментального обучения.

Задачи программы:

1. Оказать помощь родителям в овладении основными приёмами автоматизации поставленных звуков.

2. Обучить игровым приёмам автоматизации поставленных звуков изолированно, в слогах, словах, предложениях, в связной речи.

3. Убедить родителей в необходимости автоматизировать поставленные звуки.

Разработанный образовательный маршрут был направлен на автоматизацию звуков речи у детей младшего школьного возраста в условиях дистанционного обучения. Анимационный персонаж призван подсказывать ребёнку правильность выполнения заданий (например, анимации одобрения, отрицания и др.). Персонаж-помощник выглядит реалистично: рыжий гладкошёрстный кот с зелёными глазами и обаятельной улыбкой – он очень нравится детям. Цвета изображений, предметов и объектов, применяемые в игре, являются естественными и легко воспринимаются ребёнком.

Условия и требования к организации интерактивного образовательного маршрута:

- образовательный маршрут предназначен для детей младшего школьного возраста с нарушениями звукопроизносительной стороны речи;
- выполнение заданий подразумевает участие ребёнка и взрослого (педагог/родитель).

Таким образом, образовательный маршрут является эффективным игровым инструментом для автоматизации произношения звуков, развивает у ребёнка артикуляционную моторику, фонематический слух и восприятие, просодическую сторону речи (голос, ритм, темп, речевое дыхание), обучает составлению предложений по картинкам и чтению текстов с картинками. Данный образовательный маршрут реализуется в домашних условиях для автоматизации звуков у младших школьников, что является актуальным в условиях дистанционного обучения.

**Ю. А. Соковикова,**  
студентка,  
филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт  
им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,

**И. А. Гришанова,**  
д-р пед. наук,  
доцент, профессор кафедры психолого-педагогического  
и дефектологического образования,  
филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт  
им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,  
г. Ижевск

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В последнее время отмечается увеличение числа детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности в обучении русскому языку. Многие младшие школьники не способны усвоить орфографические правила и применить их на практике, т. е. не готовы к овладению орфографически правильным письмом. Поэтому в научной литературе всё чаще встречается термин «дизорфография» как стойкое нарушение письма, связанное с недостаточной сформированностью тех или иных компонентов его функциональной системы и проявляющееся в большом количестве орфографических ошибок.

У младших школьников с дизорфографией не сформирован ряд неречевых психических функций:

- страдают операционные компоненты словесно-логического мышления (анализ, синтез, сравнение, отвлечение, абстрагирование, классификация, систематизация);
- снижена речеслуховая память;
- выявляется неустойчивость внимания (недостаточность его концентрации);
- характерны трудности как переключения с одного вида деятельности на другой, так и выработки алгоритма орфографических действий.

При дизорфографии отмечается недостаточный уровень речевых функций:

- ограниченный объём и недостаточность актуализации словаря, низкая познавательная активность к языковому оформлению речи;

- неумение сравнивать звуковые единицы речи;
- трудности дифференциации лексического и грамматического значений, низкий уровень усвоения грамматических закономерностей.

Коррекция дизорфографии у детей младшего школьного возраста включает:

- Уточнение звукопроизношения, развитие слуховой дифференциации фонем, слогового анализа и синтеза, работу над ударением. В ходе этой работы решается задача овладения звуко-буквенным анализом слова.

- Расширение лексики. Работа над лексикой предусматривает обогащение словарного запаса, уточнение семантики слов, формирование навыков оперирования лексическими единицами в процессе речи. Ведётся изучение синонимов, антонимов, паронимов, фразеологизмов и других лексических форм.

- Усвоение грамматических норм. Уточнение грамматики предполагает изучение основных характеристик различных частей речи (род, число, склонение, спряжение, время, лицо). В практическом отношении данная работа способствует формированию навыков словоизменения.

- Работа над словообразованием. Важным этапом коррекции дизорфографии является усвоение моделей словообразования с помощью приставок, суффиксов, окончаний. В процессе занятий акцент делается на формировании умения выделять общий корень у родственных слов. В дальнейшем на этой основе строится процесс морфемного и морфологического анализа слова.

- Развитие синтаксических представлений проводится при синтаксической и смешанной форме. В содержание занятий включается работа с предложением: определение его структуры, выделение главных и второстепенных членов, расстановка знаков препинания.

- Развитие орфографического самоконтроля включает закрепление орфографических правил, формирование умения

находить орфограммы (развитие орфографической зоркости) и применять к ним изученные правила.

Параллельно с коррекцией дизорфографии проводится работа по развитию когнитивных функций: речеслуховой и зрительной памяти, языкового мышления, внимания, синтетической деятельности. Данные психические процессы играют существенную роль в усвоение основных принципов письма, поскольку способствуют формированию самоконтроля в рамках учебной деятельности.

### **Список использованной литературы**

1. *Азова, О. И.* Диагностика и коррекция письменной речи у младших школьников / О. И. Азова. – М. : ТЦ «Сфера», 2011. – 64 с.
2. *Корнев, А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.
3. *Прищепова, И. В.* Дизорфография младших школьников : учеб.-метод. пособие / И. В. Прищепова. – СПб. : КАРО, 2006. – 240 с.

***А. В. Субботина,***  
*студентка,*

*филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт  
им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,*

***И. А. Гришанова,***

*д-р пед. наук,  
доцент, профессор кафедры психолого-педагогического  
и дефектологического образования,*

*филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт  
им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,*

*г. Ижевск*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ**

Речедвигательная ритмика – это система физиологически обусловленных двигательных упражнений, связанных с произношением, в выполнении которых участвуют общая и мел-



кая моторика, органы артикуляции, мимическая мускулатура. Речедвигательная ритмика представляет собой форму активной терапии, которая направлена на преодоление речевых нарушений путём развития двигательной сферы ребёнка в сочетании со словом и музыкой. Движение помогает осмыслить и запомнить слово. Слово и музыка организуют и регулируют двигательную сферу детей, что активизирует их познавательную деятельность, помогает адаптироваться к условиям внешней среды.

Технология речедвигательной ритмики направлена на развитие трёх уровней праксиса, которые создают психофизиологические предпосылки для формирования звуковой стороны речи.

1. Этап вызывания звука, который предусматривает введение упражнений речедвигательной ритмики с целью развития мимики, орального праксиса, общей моторики, слухового и зрительного внимания, подражательности. Упражнения в зависимости от того, какой звук необходимо поставить данному ребёнку, способствуют его введению, являясь при этом дополнительной зрительной опорой и дополнительными двигательными кинестезиями, кроме зрительного артикуляционного обозначения звука.

2. На этапе автоматизации звука речедвигательные упражнения развивают у детей артикуляционную моторику (речевые и мимические движения), способствуют появлению чёткой дикции, интонационной выразительности. Этот этап заключается в последовательной отработке звуков от более лёгких по артикуляции к более сложным звукам, при одновременной работе по формированию фонематического восприятия.

3. Этап дифференциации звуков с применением речедвигательных упражнений способствует активизации процесса формирования фонематического слуха, развитию просодических компонентов речи и закреплению правильного произношения.

Включение системы речедвигательных упражнений в структуру логопедических занятий предусматривает её применение в зависимости от этапа логопедической работы как на фронтальных, так и на индивидуальных занятиях вместе с тра-

диционными методами, принятыми в логопедической практике. При проведении коррекционно-логопедических мероприятий с применением данной технологии целесообразно следовать следующим принципам:

1. Включение речедвигательных упражнений в каждый этап работы над звуком (начиная с артикуляционной гимнастики и заканчивая автоматизацией звука в связной речи и дифференциацией близких по звучанию и артикуляции звуков).

2. Использование технологии речедвигательной ритмики вместе с традиционными методами, принятыми в логопедической практике. При этом проговаривание речевого материала с движениями речедвигательной ритмики должно предшествовать проговариванию без двигательного сопровождения.

3. Соблюдение общедидактического принципа «от простого к сложному». Освоение речедвигательных упражнений начинается с изолированного произнесения гласных звуков. По мере овладения этим навыком звуки объединяются между собой в звуковые цепочки (от двух до шести гласных звуков на один речевой выдох). Постепенно речедвигательные упражнения вводятся в слоги и слоговые ряды, затем – в слова, словосочетания, предложения и текст. В зависимости от этапа работы над звуком, движения видоизменяются. Конечной целью таких упражнений является самостоятельное произнесение речевого материала без двигательного сопровождения.

Таким образом, данная технология используется при коррекции речи вместе с традиционными методами, принятыми в логопедической практике. Речедвигательная ритмика не выделяется в качестве самостоятельного занятия, а включается в структуру занятий на разных этапах коррекционной работы. Наиболее целесообразным является применение данной технологии в процессе постановки правильного звукопроизношения. Специальные упражнения разработаны таким образом, что каждому звуку речи соответствует определённое положение и движение рук, ног, корпуса, головы и органов артикуляции. Эти упражнения используются как для вызывания звуков речи, так и для их автоматизации и дифференциации. В зависимости от этапа работы над звуком движения речедвигательной ритмики видоизменяются. Конечной целью таких упраж-

нений является постепенный переход к произнесению речевого материала без сопровождения движениями.

*А. С. Туктакева,  
студентка,*

*филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт  
им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,*

*И. А. Гришанова,  
д-р пед. наук,*

*доцент, профессор кафедры психолого-педагогического  
и дефектологического образования,  
филиал ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,  
г. Ижевск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПЛАВНОЙ РЕЧИ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОРАСТА**

Заикание – это нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

С целью формирования плавной речи у заикающихся детей старшего дошкольного возраста нами была разработана программа экспериментального обучения.

Задачи программы:

- 1) развитие координации и ритмизации движений;
- 2) формирование речевого дыхания;
- 3) совершенствование навыков плавной речи.

Для реализации целей и задач предусматривалось следование следующим принципам:

– принцип системности – процесс формирования плавной речи предполагает воздействие на все компоненты и стороны речевой системы;

– принцип наглядности означает, что эффективность обучения зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала;

– принцип доступности требует учёта особенностей развития детей, анализа материала с точки зрения их возможно-

стей и организации коррекционной работы, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных, физических перегрузок.

В рамках системного подхода к коррекции заикания были предложены упражнения на основе интерактивной игровой панели, которая включает задания с несколькими уровнями сложности, объединённые в четыре тематических блока:

- просодика;
- звукопроизношение;
- фонематика;
- лексика.

Упражнения блока «Просодика» направлены на коррекцию следующих просодических характеристик речи:

- длительность и сила речевого выдоха,
- громкость и тембр голоса,
- темпо-ритмичность,
- интонационная выразительность,
- чёткость и разборчивость речи.

Принцип работы этого блока основывается на интерактивном общении ребёнка. При этом речевая активность фиксируется микрофоном и представляется на панели в виде визуальных анимационных картинок.

Модуль «Дыхание». Упражнения данного модуля позволяют отрабатывать плавный, длительный или короткий, резкий выдох, отслеживать момент включения речевой активности, а также измерить силу и длительность речевого выдоха и голоса.

Модуль «Слитность». Упражнения этого модуля позволяют работать над чёткостью и разборчивостью речи ребёнка на основе фраз, силой и длительностью выдоха и голоса на основе речевого выдоха без фонации, с фонацией – на материале гласных и согласных звуков, отрабатывать слитное произнесение звуков, слогов, слов и фраз.

Модуль «Ритм». Упражнения модуля «Ритм» позволяют работать над ритмической и слоговой структурой слова, а также над чёткостью и разборчивостью речи ребёнка.

Модуль «Высота и тембр». В этом модуле интерактивная игровая панель позволяет визуально зафиксировать и измерить частотные характеристики речи с целью дальнейшей коррек-

ции в упражнениях данного модуля, а также выбрать приемлемый тембральный диапазон речи у ребёнка с нарушениями фонации. Упражнения данного модуля позволяют построить вокальные задания для развития голосового аппарата ребёнка. Этому способствует работа над речевым выдохом, высотой и длительностью голоса.

Работа над упражнениями данного модуля строится на основе отдельных звуков, их комплексов, слогов, слов, фраз.

Блок «Звукопроизношение» позволяет развивать эфферентное (развитие моторных свойств органов артикуляции) и афферентное двигательные звенья речевой системы.

Блок «Фонематика» направлен на коррекцию и развитие фонематических процессов у детей с нарушениями речи.

Модуль «Звуки». Упражнения данного модуля позволяют работать над развитием фонематического слуха на материале неречевых звуков, речевых звуков и звукокомплексов.

Блок «Лексика» направлен на коррекцию лексико-грамматических нарушений речи у детей. Блок включает в себя три модуля. Упражнения внутри каждого модуля позволяют организовать коррекционную работу по определённому направлению.

Упражнения модуля «Слова» позволяют работать над лексической стороной речи на основе различных семантических признаков. Данный модуль способствует формированию структуры значения слова, организации семантических полей на основе парадигматических связей слова.

При работе с упражнениями модуля «Слова» происходит развитие словаря детей по основным темам: «Одежда», «Обувь», «Мебель», «Посуда», «Инструменты» и т. д. Формируется понятие и значение обобщающих слов.

Упражнения модуля «Словосочетания» позволяют работать над лексической стороной речи на основе словосочетаний, способствуют организации семантических полей на основе синтагматических связей слов, а также позволяют работать над грамматической структурой слов и словосочетаний.

При работе с упражнениями модуля «Словосочетания» происходит развитие словаря детей по темам «Дикие животные», «Домашние животные» и «Птицы», формируется понятие и значение обобщающих слов.

Программой предусмотрена возможность изменения сложности заданий. Это позволяет индивидуализировать коррекционно-образовательный процесс в соответствии с потребностями ребёнка.

**Е. Н. Фёдорова,**

*студентка,*

*филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт*

*им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,*

**И. А. Гришанова,**

*д-р пед. наук,*

*доцент, профессор кафедры психолого-педагогического и дефектологического образования,*

*филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт*

*им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,*

*г. Ижевск*

## **К ВОПРОСУ О ПРЕОДОЛЕНИИ ОШИБОК ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ УДМУРТСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ**

Билингвизм представляет собой способность использования двух ведущих языков, умение осуществлять с их помощью успешную коммуникацию.

В Российской Федерации в качестве основного типа билингвизма существует национально-русское двуязычие, функционирующее в разных регионах страны в различных вариантах. Первым компонентом общения выступает родной язык, вторым – русский, который усваивается на фоне родного языка.

Проблема обучения школьников с удмуртско-русским двуязычием связана с проживанием коренного населения Удмуртской Республики в русскоязычной среде, в которой они, как правило, не теряют родной язык, в связи с чем, развитие речи детей протекает в условиях билингвизма.

Русский и удмуртский языки не являются родственными по происхождению и по типологической структуре, различны по морфологической структуре. Эти особенности вызывают

расхождения на всех уровнях языков: лексическом, фонетическом, морфологическом, синтаксическом.

Особенности грамматики русского и удмуртского языков обуславливают тот факт, что у учащихся начальной школы нередко обнаруживается преобладание ошибок звукового состава слова, присутствуют лексико-грамматические ошибки, нарушения правописания (пропуски гласных или согласных,perseverация, слитное написание слов, неправильное обозначение мягкости согласных, замена флексий, искажения предложно-падежных конструкций и т. д.). Одной из специфических ошибок у детей с удмуртско-русским билингвизмом является неправильное использование йотированных гласных, служащих в русском языке для выражения мягкости предшествующей гласной. Частыми являются замены на письме букв, обозначающих свистящие и шипящие, звонкие и глухие звуки. Кроме того, характерно недифференцированное употребление слов, имеющих несколько лексических значений, – по причине незнания или неправильного понимания их смысловой окраски. У детей с удмуртско-русским двуязычием наблюдается случайный характер словоизменения. Кроме того, такие школьники допускают ошибки в образовании форм числа, рода, падежа при согласовании разных частей речи. Письменная речь таких детей отличается большим числом аграмматизмов, неверным употреблением предлогов, заменами и опусканием некоторых частей речи.

Задача развития письменной речи у младших школьников с удмуртско-русским двуязычием выдвигает целый ряд проблем организационного и методического характера:

1. Проблему обучения детей в поликультурной школе, в частности, решение вопросов с языковой подготовкой билингвов. Данная проблема включает определение объёма программного материала по развитию речи; координацию содержания школьных программ по удмуртскому и русскому языкам с целью разработки методики развития языковой грамотности; внедрение новых педагогических технологий, направленных на интенсификацию процесса формирования активного билингвизма; разработку оптимальной структуры уроков и т. д.

2. Необходимость совершенствования учебно-методического обеспечения учебного процесса.

3. Проблему подготовки педагогических кадров, владеющих способами, технологиями и средствами обучения билингвов нормам письменной речи на родном и русском языках.

Таким образом, задача коррекции и развития письменной русской речи у детей с удмуртско-русским двуязычием требует комплексного подхода в решении, целенаправленного выбора методов и средств обучения в отношении специфики ошибок на основе учёта интерферирующего влияния навыков родного языка на овладение русским языком.

### **Список использованной литературы**

1. *Строкина, Ю. Ю.* Коррекционно-развивающая работа с детьми с билингвизмом / Ю. Ю. Строкина. – Астрахань, 2018. – 186 с.

2. *Ураськина, Н. И.* Истоки билингвального образования и его роль в системе современного образовательного пространства Удмуртии / Н. И. Ураськина, В. Г. Пантелеева // Вестник Удмуртского университета. – 2018. – № 2. – С. 249–261. – (Сер. «Философия. Психология. Педагогика»).

3. *Ушаков, Г. А.* Актуальные проблемы методики преподавания родного и русского языков в удмуртской школе / Г. А. Ушаков. – Ижевск : Удмуртия, 2006. – 71 с.

4. *Ушаков, Г. А.* Сопоставительная грамматика русского и удмуртского языков / Г. А. Ушаков. – Ижевск : Удмуртия, 1982. – 144 с.

5. *Филатова, И. В.* Особенности письма младших школьников, находящихся в билингвальных условиях / И. В. Филатова, С. Н. Каштанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64 (4). – С. 243–249.

*Е. В. Елианская,*

*воспитатель,*

*МБДОУ «Детский сад № 263»,*

*г. Ижевск*

## **ИГРОВЫЕ ПРИЁМЫ КАК СРЕДСТВО АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

Самыми распространёнными недостатками речи у детей дошкольного возраста являются нарушения звукопроизношения. Исправление звуков проводится поэтапно: подготови-



тельный этап, постановка звука, автоматизация звука, в случаях замены одного звука другим или смешения их – этап дифференциации.

Этап автоматизации звуков обозначен в методике логопедического воздействия по исправлению звукопроизношения как этап формирования первичных произносительных умений и навыков (по Л. С. Волковой). Его цель заключается в том, чтобы научить ребёнка правильно произносить уже поставленный звук. Как известно, сначала произношение закрепляется изолированно, затем в слогах, словах, фразах.

Для автоматизации звука используются приёмы отражённого повторения и самостоятельного называния языковых единиц по картинкам, схемам, символам. Работа идёт последовательно и постепенно, от простого к сложному. При тяжёлых речевых нарушениях этап автоматизации затягивается, ребёнку долго не удастся правильно произносить поставленный звук в слогах и словах, не говоря уже о фразах. Многократное повторение одного и того же речевого материала утомляет ребёнка. Чтобы повысить интерес детей к автоматизации звуков, нужны разнообразные творческие задания, новые подходы к упражнениям для закрепления правильного произношения.

Для автоматизации изолированного звука в слогах в своей работе можно использовать различные звуковые дорожки, спирали, лабиринты и т. д. Ребёнок ведёт пальчиком по дорожке и тянет нужный звук или соединяет закрепляемый звук с каким-либо гласным. Можно взять мелкие игрушки (например, от киндер-сюрпризов) и пройти, проехать и т. п. по дорожке игрушкой или попрыгать по кочкам из камешков марблс, выложить цветок из фишек, построить заборчик из палочек, при этом называя определённые слоги. Игровая ситуация создаёт непринуждённую обстановку на занятии, побуждает ребёнка к общению, способствует быстрому контакту со взрослым. Дорожки для автоматизации изолированных звуков и слогов можно сделать своими руками или взять готовые, которые предлагает в своих альбомах для автоматизации звуков Л. А. Комарова.

Как отмечал К. Д. Ушинский, когда ребёнок видит картинку, ему сразу хочется заговорить. Поэтому речевые упражнения всегда сопровождаются иллюстрациями. Для автоматизации звука в словах очень эффективно пособие Е. В. Эсауловой

«500 карточек для автоматизации звука в словах». На одной стороне расположена картинка, а на другой написано слово с выделенным звуком, который автоматизируется, и его позиция в слове. С такими карточками можно поиграть с ребёнком в разные речевые игры и при этом автоматизировать звук: «Большой – маленький», «Один – много», «Чего не стало?», «Мой, моя, моё», «Запомни – повтори», «Четвёртый – последний», «Живое – неживое», «Доскажи словечко», «Фотограф», «Летят в самолете», «Плывут в лодке», «Лежат в шкафу», «Купили в магазине», «Я подарю тебе», «Почему? – Потому что!» и т. п.

Много разнообразных и интересных речевых упражнений с картинным материалом для автоматизации звуков в словах есть в альбомах Л. А. Комаровой, В. В. Коноваленко и С. В. Коноваленко; пособия Н. Э. Теремковой «Дружу со звуками, говорю правильно», «Логопедические пазлы»; в дидактических материалах О. Е. Громовой «Говорю правильно»; в настольных логопедических играх З. Т. Бобылевой «Игры с парными карточками». Детям очень нравится собирать пазлы, раскладывать картинки в определённой последовательности, подбирать пары картинок, ходить по лабиринтам, а не многократно повторять одно и то же за взрослым, что приводит не только к быстрому утомлению, но и вызывает отрицательные эмоции. Дети в течение длительного времени не теряют интереса к играм, так как в них присутствует эффект неожиданности, состязательности и ощущение достижения положительно-го результата.

Для автоматизации звука во фразах удобно использовать опорные картинки из пособия Г. Е. Михайловской «Собираем предложения». Работая с картинным материалом, дети с удовольствием в игровой форме запоминают предлагаемые слова и словосочетания с изучаемыми звуками, строят из них интересные предложения, составляют рассказы.

Большое внимание уделяется умению составлять предложения, пересказывать, составлять рассказы в логопедических тетрадах Ю. Б. Жихаревой. Речевой материал в них подобран по дидактическим принципам доступности, последовательности и наглядности. Упражнения разнообразные, интересные, а главное, их очень много.

Работа по автоматизации звуков с использованием игровых приёмов вызывает у детей интерес к занятиям, тем самым позволяет ускорить процесс автоматизации звуков, а также в целом повышает уровень речевого развития дошкольников.

### **Список использованной литературы**

1. *Бобылева, З. Т.* Игры с парными карточками. Звуки С, З, Ц / З. Т. Бобылева. – М. : Гном, 2015. – 46 с.
2. *Жихарева, Ю. Б.* Домашняя тетрадь для логопедических занятий с детьми: пособие для логопедов и родителей. Звук Р / Ю. Б. Жихарева. – М. : Владос, 2015. – 120 с.
3. *Михайловская, Г. Е.* Собираем предложения. Звуки Р, Рь / Г. Е. Михайловская. – М. : Гном, 2018. – 32 с.
5. *Фомичёва, М. Ф.* Воспитание у детей правильного произношения : практикум по логопедии / М. Ф. Фомичёва. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.

***М. А. Захарова,**  
студентка,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*

***В. В. Баженова,**  
канд. пед. наук,*

*доцент кафедры педагогики и психологии,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*

*г. Глазов*

## **КОРРЕКЦИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРУГОВ ЭЙЛЕРА**

Успешность обучения во многом зависит от уровня развития словесно-логического мышления детей, для которого характерно использование понятий и логических конструкций. Процесс обучения может оказать большое влияние на развитие детей, если будет ориентироваться на ещё не созревшие познавательные психические процессы.

В связи с этим положением целесообразнее начинать работу по развитию логического мышления в начальном звене обучения, поскольку именно в это время, как отмечают отечественные ученые (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин и др.), активно формируются логические умения [2].

В исследованиях дефектологов отмечается, что у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата становление высших психических функций, в том числе и словесно-логического мышления, часто отстаёт, а иногда и отклоняется от нормального хода развития [1].

Для того чтобы развить логическое мышление ребёнка, необходимо организовывать обучение так, чтобы в процессе обучения развивались мыслительные операции. Разнообразие средств и методов обучения является важным условием развития логического мышления. Применение кругов Эйлера в работе существенно облегчает процесс развития и коррекции словесно-логического мышления обучающихся младших классов с нарушением опорно-двигательного аппарата благодаря наглядности и многообразию форм представления, что играет важную роль в дальнейшем развитии ребёнка [3].

Простота и наглядность моделей кругов Эйлера может быть с успехом использована в образовательной деятельности по развитию словесно-логического мышления обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Задания вызывают интерес у детей, что помогает удерживать их внимание на решении задач.

В начале работы с детьми с особыми образовательными потребностями используются модели с упрощёнными заданиями, в дальнейшем задания усложняются, добавляются более сложные модели пересекающихся кругов Эйлера.

При разработке комплекса развивающих упражнений мы руководствовались компонентами словесно-логического мышления младших школьников. Можно выделить пять блоков упражнений.

Первый блок направлен на развитие операций сравнения и абстрагирования.

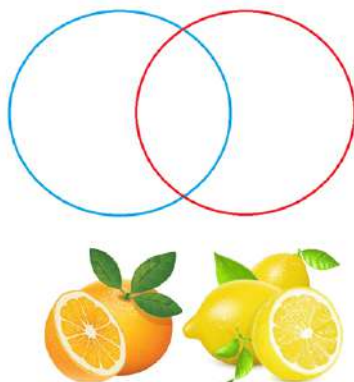
Второй блок направлен на развитие анализа и синтеза.

Третий блок направлен на развитие обобщения.

Четвёртый блок направлен на развитие операции классификации.

Пятый блок ориентирован на развитие конкретизации.

Рассмотрим примеры упражнений. Упражнение «Сравни» (рис. 1) направлено на развитие операции сравнения. Ребёнку предлагается сравнить два предмета и выделить их сходства и различия, используя круги Эйлера для наглядности.



*Рис. 1. Сравни*

В начале работы с данным упражнением ребёнку можно дать карточки с разными признаками предметов и предложить разложить их по группам (кругам), в дальнейшем упражнение необходимо усложнять, сначала давать самостоятельно два (затем три) объекта и предложить ребёнку сравнить их. После можно предложить ребёнку выбрать предметы для сравнения. Решение ребёнок оформляет по методике кругов Эйлера и обязательно объясняет свой выбор. Желательно указывать критерии сравнения письменно, если ребёнок может писать, если нет, то педагог помогает ребёнку с нарушением опорно-двигательного аппарата перемещать картинки с подписями.

Упражнение «Раздели на группы» (рис. 2) направлено на развитие анализа и синтеза. В данном упражнении используются соподчинённые понятия. При выполнении этого упражнения ребёнку необходимо перестроиться и освоить новую модель использования кругов Эйлера. Ребёнку предлагаются разные объекты, которые можно отнести к одной группе, но ребёнку необходимо распределить их на подгруппы. Задание

можно постепенно усложнять, создавая всё более сложные деления по группам и подгруппам.

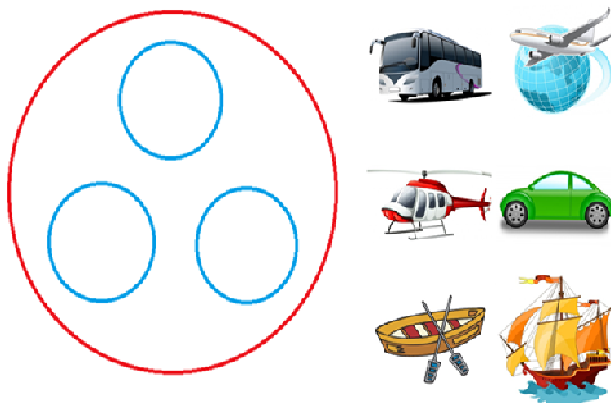


Рис. 2. Раздели на группы

Упражнения «Большие группы» (рис. 3) направлено на развитие операции обобщения. Ребёнку предлагаются различные группы, которые ему необходимо отнести к одной большой (обобщающей) группе.

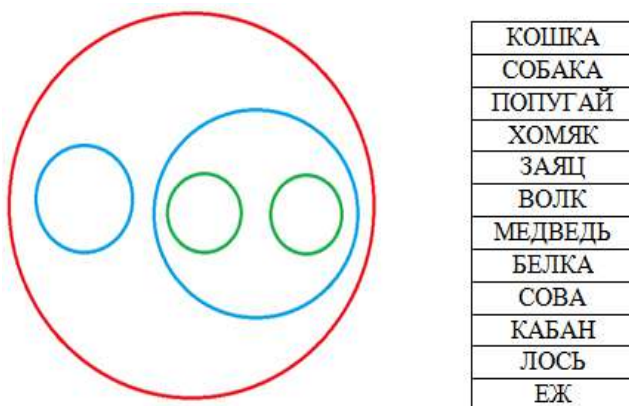


Рис. 3. Большие группы

Если у ребёнка сохранён интеллект, то можно предложить ему самому попробовать придумать модель круга Эйлера для решения.

Таким образом, используя в работе данную методику, можно решать такие задачи, которые требуют от обучающихся младших классов умения находить сходные признаки объектов сразу по нескольким признакам, распределять их по разным группам и объяснять свой выбор. Именно с помощью пересекающихся кругов решается целый класс интереснейших речевых, логических задач, которые необходимы ребёнку для дальнейшего развития и коррекции словесно-логического мышления.

### **Список использованной литературы**

1. *Левченко, И. Ю.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

2. *Перевозчикова, В. В.* Логико-лингвистические упражнения как средство развития логического мышления и речи младших школьников в процессе изучения синтаксиса предложения / В. В. Перевозчикова // Инновационная деятельность в системе образования : кол. монография / под общ. ред. Г. Ф. Гребенщикова. – М. : Перо, 2011. – С. 59–88.

3. *Силина, А. А.* Использование кругов Эйлера для развития связной речи дошкольников, имеющих тяжёлые нарушения речи / А. А. Силина. – М. : Педагогическая газета, 2012. – С. 11.

*Г. Ю. Костюкович,  
учитель-логопед,  
ЧДОУ «Детский сад “Дети ИКС”»,  
г. Нижний Новгород*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНОГО ВИДА ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЛЯ АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКОВ**

В последнее время у детей всё сложнее автоматизировать поставленные звуки. Темп жизни современной семьи не спо-

собствует общению ребёнка и мамы. Поэтому логопеду необходимо подбирать такие упражнения, которые позволяют закреплять звук качественно и навсегда.

Л. Н. Ефименкова утверждает, что для надежной автоматизации звуков в речи детей необходимо чётко формировать артикуляционный уклад и устойчиво закреплять изолированное и слоговое произношение звуков.

Е. М. Косинова предлагает закреплять поставленные звуки в различных видах движений.

Соединив эти две рекомендации, мы надёжно автоматизируем у детей поставленные звуки. Материал берём в пособиях Т. А. Ткаченко.

Рассмотрим на примере звука *С*.

Чтобы ребёнок мог правильно произносить звук в речи, он должен чётко отличать нормативное и ненормативное звучание этого звука. Поэтому постановка звука начинается с игры – стукни мячом об пол, если услышишь, что взрослый сказал слово правильно – *СОСНА* (фафна, хахна и т. п.). Потом взрослый произносит звук *С* искажённо.

Затем тренируем восприятие звука в потоке прочих звуков. Даем ребёнку инструкцию: «Накачивай шину насосом, когда услышишь, как свистит насос, а на другие звуки не реагируй».

*С – Т – Ш – Х – А* и т. п.

Сформировав артикуляционный уклад и поставив звук *С*, мы начинаем закреплять звук, используя движение насоса. Ребёнок встает на ковёр и накачивает колеса у машины, велосипеда, запасные надувные лодки на пароходе перед отправлением в плавание.

После автоматизации в слогах в тетради – песенки водички – *СА – СЫ – СО – СУ*. Переходим к закреплению слогов в ритмах.

Е. М. Косинова рекомендует использовать два ритма – простой и сложный.

Логопед и ребёнок сидят на стульях напротив друг друга.

Сначала с ребёнком разучивается простой ритм:

\* (хлопок ладошкой по одной коленке);

\*\* (два хлопка ладошкой по другой коленке).

Когда малыш может легко отстукивать ритм, добавляются слоги.



- СА – СА, СА;
- СЫ – СЫ, СЫ;
- СО – СО, СО;
- СУ – СУ, СУ.

После того, как ребёнок начинает легко выстукивать ритм с одинаковыми слогами, мы начинаем комбинировать их в различных сочетаниях:

- СА – СЫ, СО;
- СУ – СА, СЫ и т. п.

Затем разучиваем с ребёнком сложный ритм:

\*\* (два хлопка ладошкой по одной коленке);

\*\*\* (три хлопка ладошкой по другой коленке).

И повторяем предыдущую работу.

В конце работы со слогами можно применять мяч, используя чистоговорки Т. А. Ткаченко. Логопед и ребёнок встают напротив друг друга и, перекидывая мяч друг другу в руки или с отскоком от земли, закрепляют произношение звука в слогах.

*У СТЕНЫ СТОИТ КОСА* (произносит логопед и бросает мяч ребёнку).

Задача ребёнка услышать последний слог, поймать мяч и повторить его, бросив мяч логопеду.

Для развития чувства ритма и рифмы мяч перебрасывается несколько раз.

- *У СТЕНЫ СТОИТ КОСА* – СА – СА – СА;
- *НА СТОЛЕ СТОЯТ ВЕСЫ* – СЫ – СЫ – СЫ;
- *СТОП, СЛОМАЛОСЬ КОЛЕСО* – СО – СО – СО;
- *СУМКУ МАМЕ ПРИНЕСУ* – СУ – СУ – СУ и т. д.

Затем переходим к этапу автоматизации звука в словах.

Детям нравится игра, предложенная Е. М. Косиновой «Заколдованный стул». Ребёнок приходит на занятие или возвращается за стол после подвижной игры, а логопед накрывает стул платком – «стул заколдован». Чтобы его «расколдовать» надо назвать на каждый пальчик пять слов с заданным звуком, или вспомнить пять слов, с которыми играли.

Можно подключать работу с мячом и развивать чувство рифмы.

Логопед задаёт вопрос, задача ребёнка ответить одним словом и повторить его, чеканя мяч нужное количество раз так, чтобы получились отечалки-повторялки.

*ЧТО СОСЕД ПРИНЁС ДЛЯ НАС? – КВАС, КВАС, КВАС, КВАС.*

*КТО К ДИВАНУ ТАПКИ НЁС? – ПЁС, ПЁС, ПЁС, ПЁС и т. п.*

Также хорошо использовать мяч в игре для закрепления произношения звука в словах и формирования навыка звукового анализа и синтеза. Логопед и ребёнок стоят и бросают мяч друг другу в руки или с отскоком от земли. Логопед произносит слово и бросает мяч, задача ребёнка – поймать мяч, заменить первый звук в слове на звук *С* и чётко произнести получившееся слово, бросив мяч логопеду:

– *ДОМ – СОМ;*

– *ЛУК – СУК;*

– *ТАНКИ – САНКИ* и т. п.

На этапе закрепления звука в предложениях хорошо использовать игру по типу «Я знаю пять имён девочек».

На доске или столе логопеда выложены картинки. Логопед предлагает ребёнку закончить предложение и назвать пять слов, чеканя при этом мяч:

*У СОНИ ЕСТЬ... БУСЫ, КОСЫ, КОСЫНКА, СОБАКА, САНКИ.*

*В САДУ СТОИТ... СОСНА, СКАМЕЙКА, СОНЯ, СОБАКА, СЛИВА.*

И т. п.

Можно бросать мяч друг другу и изменять предложение по заданию.

«Представь, что объектов не один, а два»:

*ОДИН СТАКАН СТОИТ НА ПОДНОСЕ – ДВА СТАКАНА СТОЯТ НА ПОДНОСЕ.*

Логопед бросает мяч и называет два слова: «*ГАЛСТУК – ВЫСТАВКА*».

Ребёнок ловит мяч, придумывает с этими словами предложение, называет его и бросает мяч обратно.

Для закрепления звука в стихах мяч тоже отлично подходит. Когда ребёнок запомнит нарисованное в тетради стихо-

творение, мы начинаем перебрасывать мяч друг другу на каждое слово.

По опыту работы можно отметить, что при таком активном закреплении звука на этапе автоматизации в предложениях ребёнок отлично произносит поставленный звук.

### **Список использованной литературы**

1. *Воробьёва, Т. А.* Мяч и речь / Т. А. Воробьёва, О. И. Крупенчук. – СПб. : Дельта, 2001. – 96 с.
2. *Ефименкова, Л. Н.* Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1985. – 112 с.
3. *Косинова, Е. М.* Моя первая книга знаний. Азбука правильного произношения / Е. М. Косинова. – М. : ОЛИСС ; Изд-во «Эксмо», 2005. – 120 с.
4. *Ткаченко, Т. А.* Логопедическая энциклопедия / Т. А. Ткаченко. – М. : ООО ТД «Изд-во Мир книги», 2008. – 248 с.

***О. В. Мальцева,**  
учитель-логопед,  
МБДОУ № 263,  
г. Ижевск*

## **КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Слоговая структура слова определяется как чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности и характеризуется следующими параметрами:

- ударностью;
- количеством слогов;
- линейной последовательностью слогов;
- моделью самого слога.

Логопедическая работа по формированию слоговой структуры слова строится на основе принципа системного подхода к коррекции речевых нарушений и классификации А. К. Марковой, которая выделяет 14 типов слоговой структуры слова по возрастающей степени сложности. Усложнение за-

ключается в наращивании количества и использовании различных типов слогов.

Работа по устранению нарушений слоговой структуры слова предполагает:

1. Воздействие на все компоненты речевой системы.
2. Широкое использование учебно-игровых приёмов.
3. Построение занятий с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей.
4. Индивидуально-дифференцированный подход.

Для устранения характерных искажений слоговой структуры слова необходимо специальное развитие умения воспроизвести слово в его полном словесном составе. Для этого нужно привлечь внимание детей к различию слов по их слоговому составу. Вначале от детей не требуется осознанное отношение к слогу как к части слова. Детям предлагается прислушаться к произношению слова. На этом этапе слова произносятся скандированно. Каждое произнесение слова сопровождается ударом в ладоши. Дети по подражанию отхлопывают слоги и определяют количество слогов. Затем они самостоятельно определяют количество слогов в предлагаемых словах. Если подобные задания детьми хорошо усвоены, им даётся задание определить количество слогов в словах, произносимых слитно.

Таким образом, дети сначала по подражанию, затем самостоятельно сочетают количество слогов в проговариваемом слове с одновременными движениями руки.

Затем детям даётся зрительная опора слова в виде карточек или графической схемы, звуковой линейки.

На следующем этапе детей учат определению места слога в слове. Для этого они самостоятельно выполняют схему слова (графически или с помощью карточек). Затем вместе с педагогом дети повторяют слово, выделяя слог, и определяют место слога в слове по схеме.

Далее детей учат выделять ударный слог. Педагог называет слово. Дети определяют количество слогов. Выполняют графическое изображение слова. Затем педагог повторяет это слово, скандируя его, одновременно отбивая слоговый ритм хлопками. Ударный слог произносится утрированно и отхлопывается с большей силой. Дети слушают и определяют выделенный педагогом слог, затем показывают его на своей схеме.

В дальнейшем педагог произносит слова, не отхлопывая слоговой ритм, но выделяя ударный слог. После этого переходит к слитному произношению слова с выделением ударного слога. В результате дети должны самостоятельно отхлопать слоговой ритм слова, выделить ударный слог и определить его место по схеме.

Подобные упражнения способствуют развитию слухового ритма. У детей воспитывается навык расчленять слово на слоги, узнавать по ритмическому рисунку заданное слово, самостоятельно придумывать слова на определённое число слогов или воспроизводить слова с опорой на предметную картинку.

Усвоению произношения слоговой структуры слова способствуют и артикуляционные упражнения для воспроизведения различных слоговых комбинаций. В ходе обучения слоговые комбинации усложняются. Количество слогов может увеличиваться, включаются закрытые и обратные слоги, стечение согласных.

Целенаправленное формирование слоговой структуры слова проводится по двум направлениям:

- обучение произношению слов из имеющихся у ребёнка звуков;
- работа над словом в период автоматизации осваиваемых звуков.

В первом случае работа над произношением слова тесно связана с активизацией речи ребёнка, расширением его словарного запаса. Одновременно осуществляется постановка отсутствующих и искажённых звуков. Этому предшествует уточнение артикуляции и звучания правильно произносимых звуков. Используемые при автоматизации звука слоговые ряды дают возможность закреплять навык произношения слоговых контуров различного размера. Слоговые ряды, включающие в себя не только обрабатываемые, но и сохранённые звуки, способствуют формированию у ребёнка умения переключаться с одного слога на другой.

При введении обрабатываемого звука в слово необходимо соблюдать строгую последовательность слоговых трудностей.

На начальных этапах используются упражнения для отработки слогов 1–3 типов слоговой структуры, несмотря на то, что дети не допускают в этих словах ошибки. Это позволяет

детям легче освоить разные виды слоговой структуры слова, а логопеду использовать их на различном речевом материале.

Опыт преодоления нарушений слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста позволяет сделать следующие выводы:

1. Нарушения слоговой структуры слова проявляются в разной степени. Характер ошибок слоговой структуры слова обусловлен состоянием сенсорных (фонематических) или артикуляционных возможностей ребёнка.

2. Формирование слоговой структуры слова у ребёнка возможно только при организации специально направленного обучения.

3. Использование многопланового по тематике и рассчитанного на учебно-игровую форму работы материала способствует реализации задач для устранения нарушений слоговой структуры слова.

4. Специальную коррекционную работу по формированию слоговой структуры слова необходимо проводить последовательно и систематически, учитывая психические особенности ребёнка, уровень речевого развития, характер нарушения.

5. Организованный и целенаправленный процесс по формированию слоговой структуры слова способствует повышению коммуникативной активности и развитию неречевых форм психической деятельности.

6. Динамика формирования слоговой структуры слова зависит от степени нарушения и речевых возможностей ребёнка.

***О. И. Наговицина,***

*учитель-логопед,*

*ГКОУ УР «Школа № 4,*

*г. Ижевск*

## **ДИСЛЕКСИЯ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ**

Нарушения чтения и письма находятся в прямой зависимости от состояния интеллекта ребёнка и, влияя на весь процесс обучения в целом, оказывают негативное воздействие на

психическое и речевое развитие. Выявляя эти нарушения у детей с речевой патологией и определяя их патогенез в каждом отдельном случае, можно прогнозировать систему логопедического воздействия на ребёнка.

Чтение представляет собой сложный психофизиологический процесс, в котором принимают участие различные анализаторы: зрительный, речедвигательный и слуховой.

Формирование навыка чтения возможно только в процессе длительного и целенаправленного обучения. Чтобы правильно построить работу в группе, направленную на выработку навыков техники чтения, необходимо провести глубокое логопедическое обследование всех компонентов речи, включая учёт следующих дисфункций:

- скрытое левшество, леворукость, амбидекстрия;
- недостаточная умелость рук (развитие мелкой моторики);
- снижение или полное отсутствие ориентировки в схеме тела;
- нечёткость в воспроизведении временной и пространственной последовательности;
- отсутствие чувства ритма;
- снижение слуховой и зрительной памяти;
- особенности зрительного восприятия, зрительного и слухового анализа и синтеза.

При этом учитывается состояние интеллектуальной сферы.

До сих пор существуют различные точки зрения на природу и механизм этого нарушения, следовательно, и на пути его преодоления.

Так что же такое дислексия? Это состояние, основное проявление которого – это стойкая, избирательная неспособность овладеть навыком чтения. Виды дислексии: аграмматическая – недоразвитие грамматического строя речи; вербальная – нарушения при чтении слов; литеральная – нарушения при изолированном узнавании и различении буквы; мнестическая – трудности усвоения всех букв, их недифференциация, замены; оптическая – трудности усвоения и смешение сходных графических букв, их замены; семантическая – нарушения

понимания прочитанных слов, предложений при правильной технике чтения; тактильная – у слепых детей трудности в дифференциации тактильного восприятия букв азбуки Брайля; фонематическая – связана с недоразвитием функций фонематической системы, звуко-буквенного анализа.

Рассмотрим часто встречающиеся и приносящие наибольшие неприятности устойчивые специфические ошибки при чтении и письме. Специфическими эти ошибки называют потому, что они не связаны с незнанием грамматических правил при письме или с техникой чтения.

Существуют четыре группы специфических ошибок, которые наиболее часто встречаются:

1. Замена букв по принципу сходства соответствующих им звуков.

2. Искажение звуко-слоговой структуры слов и нарушение границ между словами в предложении.

3. Аграмматизмы в письме и чтении.

4. Замена букв по принципу оптического сходства и искажённое их написание или прочитывание.

На начальном этапе предупреждения и коррекции дислексии следует начинать с исправления недостатков слухового восприятия, развития фонематического слуха, элементарного звукового анализа. Также необходима работа по коррекции зрительного восприятия, пространственной ориентировке, координации мелких мышц кисти.

Несформированность фонематического восприятия (умения дифференцировать различать фонемы), фонематического анализа (умения выделять звуки из речи), зрительного анализа и синтеза (определения сходства и различия букв), а также зрительного мнезиса (способности к запоминанию зрительного образа букв) приводит к стойким проявлениям дислексии.

В самом начале коррекционной работы надо убедиться, что ученик знает все буквы алфавита, различает гласные и согласные, дифференцирует согласные по твёрдости и мягкости, по звонкости и глухости.

Прежде чем обучать ребёнка чтению по азбуке и написанию печатных букв, необходимо:



- закрепить представление ребёнка о начертании печатных букв;
- сохранить (запечатлеть) буквы в памяти;
- запомнить элементы, из которых состоят эти буквы;
- научиться безошибочно дифференцировать оптически схожие буквы.

Основывая работу на общепринятых дидактических принципах, учитывая принцип комплексности, патогенетический принцип, принцип учёта симптоматики и степени выраженности, принцип опоры на сохранные анализаторы, принцип поэтапного формирования умственных действий, постепенного усложнения заданий и речевого материала, принцип системности, необходимо использовать ещё и принцип деятельности, т. е. работу надо строить так, чтобы ребёнок хорошо понимал, как и что ему надо сделать в каждом конкретном задании. Сначала следует приучить детей работать фронтально в медленном темпе, затем последующее за ним индивидуальное задание выполнять самостоятельно быстрее и качественнее.

Задания для решения задач устранения нарушений при дислексии и развития навыка чтения должны содержать упражнения: по координации мелкой моторики и развитию зрительно-пространственного восприятия каждый день перед основными заданиями в виде разминки; развитие свойств внимания: концентрации, распределения и переключения; развитие самоконтроля и способности к концентрации, распределению, переключению внимания; задания для предотвращения ошибок по замене букв, сходных по начертанию (по оптическому сходству) и формированию представлений зрительных образов букв; задания для развития звукового анализа и синтеза и т. д.

Также для коррекционной работы можно использовать метод Р. Дейвиса, он уникален тем, что базировался на очень специфических приёмах обучения как детей, так и взрослых, т. е. в норме обычный человек мыслит словами, т. е. вербально, но есть люди, которые думают образами. Мозг людей, воспринимающий информацию по второму типу (визуально), реагирует на любой символ (будь то отдельный знак, буква или целое слово) как на раздражитель, наиболее ярко это обычно

проявляется в самом начале обучения, особенно заметно при приобретении основополагающих навыков обучения в чтении и письме.

Ребёнок, страдающий дислексией и дисграфией, при виде слова, образ которого ввиду его особого восприятия отсутствует (например, при виде слов: «перед», «через», «над», «после» и т. п.), впадает в такое состояние, когда текст перестает быть понятным. В этот момент его мозг находится в состоянии дезориентации, восприятие символов сильно искажается, процесс чтения или письма становится трудновыполнимой задачей.

Именно поэтому Р. Дейвис дал такое определение дислексии: «Дислексия является продуктом мышления и специфической реакции на “ощущение спутанности сознания”». Важно в максимально раннем возрасте выявить наличие таких состояний, оказать ребёнку поддержку и успеть исправить проблему на самых ранних стадиях обучения – в этом случае дислексия не мешает научиться читать и писать. В смысле интеллекта дети с признаками дислексии абсолютно полноценны.

Что такое дислексия?

1. Люди с дислексией могут использовать способность своего мозга для изменения или создания восприятия.
2. Люди с проявлениями дислексии распознают окружающую их обстановку в более высокой резолуции.
3. У них хорошо развита любознательность, проявляется это ярче, чем у обычных людей.
4. Люди с дислексией мыслят в основном образами, картинками, а не словами.
5. У них высоко развиты интуиция и проницательность.
6. Они думают и воспринимают мир в многомерном измерении (используя все органы чувств).
7. Дислектик воспринимает мысль как реальность.
8. Более яркое, нестандартное воображение обычно свойственно человеку с проявлениями дислексии.

Эти восемь базисных особенностей и способностей, если они не подавлены, не ликвидированы или не разрушены родителями, учителями и их воспитательным процессом, могут в дальнейшем, по ходу развития и взросления, дать два важных

качества: интеллект выше среднего уровня и чрезвычайно развитые творческие способности. Близкие и родные люди, находящиеся рядом с ребёнком, страдающим дислексией, должны помнить, что из этого может зародиться настоящий дар дислексии – дар мастерства.

### **Список использованной литературы**

1. *Воронина, Т. П.* Дислексия, или почему ребёнок плохо читает? / Т. П. Воронина. – 3-е изд. – Ростов н/Д. : Феникс, 2015. – 95 с.
2. Логопедия в школе: практический опыт : учеб.-практ. пособие / под ред. В. С. Кукушина. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д. : МарТ ; Феникс, 2010. – 368 с.

*К. А. Плетнева,  
студентка,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,*

*Д. Ю. Скрябина,  
канд. пед. наук,*

*доцент кафедры педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ ЗОРКОСТЬ В РАЗЛИЧНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ И РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Орфографическая грамотность обучающихся является одной из важных задач процесса формирования навыка письма, которая предполагает умение находить, узнавать явления языка на основе орфографического навыка, который помогает пишущему остановиться, задуматься и проверить себя. В теории и методике обучения орфографии не единожды высказывалась мысль о том, что важным при обучении грамотному

письму является умение обучающихся выявлять встречающиеся при письме трудности.

Исследователи Д. Н. Боговлянский [2], М. Р. Львов [7], С. Ф. Жуйков [5], П. С. Жедек [12], методисты М. М. Разумовская [11], Н. Н. Алгазина [1], Н. С. Рождественский подчёркивают зависимость результатов обучения орфографии от степени развитости у обучающихся способности обнаруживать в тексте орфограммы. Отсутствие или недостаточную сформированность данного умения считают основной причиной орфографических ошибок. Большое значение в формировании орфографических умений обучающихся имеет установка на запоминание, внимание к слову, сознательное отношение к работе, активность мыслительных процессов, волевое напряжение [8, с. 154].

Впервые понятие орфографической зоркости ввёл В. П. Шереметевский, который под орфографической зоркостью понимал пристальное внимание при чтении и списывании к орфографической стороне слова, умение замечать те места в слове, которые могут затруднить пишущего. Т. М. Воителева определяет орфографическую зоркость как «умение позиционно оценивать каждый звук в слове, различая, какой из них в сильной позиции, а какой – в слабой и, значит, какой звук однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при одинаковом звучании» [3, с. 24].

Н. С. Поздняков в качестве принципа усвоения правописания слова указывал фиксацию внимания «пишущего на той его части, где заключается какая-нибудь орфографическая трудность» [10, с. 41]. А. М. Пешковский в качестве одной из причин безграмотности выводил орфографическую «слепоту» [9]. М. Р. Львов раскрывает понятие орфограммы как явления в процессе передачи речи средствами письма, при котором возникают графические варианты, требуется выбор лишь одного орфографически возможного. Следовательно, отличительным признаком наличия в слове орфограммы (в отличие от её отсутствия в словах, в звучании и, следовательно, в написании которых нет вариативности) является наличие выбора графических знаков (букв). Далее, когда орфограмма обнару-

жена (т. е. выявлена необходимость найти единственно верный вариант написания), выбор буквы осуществляется с опорой на правила правописания. Обоснование орфограммы («проблемного» места в слове, отправных условий для применения того или иного правила) и выбор требуемого конкретным случаем правила определяют ход решения орфографической задачи. В настоящее время и для теоретиков, и для практиков аксиоматичен факт, что способность выявлять орфограммы – важнейшее из орфографических умений. И оно должно быть развито как базовый принцип работы со словом ещё в начальной школе [7].

М. М. Разумовская в числе первых орфографических умений называет умение распознавать орфограммы вообще и конкретные орфограммы, подводимые под изучаемое правило. Для опознавания орфограммы вообще и конкретной орфограммы, подведения её под соответствующее правило учащиеся должны уметь оперировать, во-первых, разными наборами признаков, во-вторых, признаками различной степени обобщённости [11].

Так, Л. А. Фролова определяет орфографическую зоркость как способность учащихся на начальном этапе обучения в опознавательном процессе обнаружить и квалифицировать орфограммы в результате оценки их признаков на основе последовательной фиксации отдельных признаков, а на последующем – на основе одновременного нахождения образа-ориентира [13, с. 45].

В структуре орфографической зоркости Л. А. Фролова выделяет следующие компоненты: мотивационный, операционный и контролирующий. Мотивационный компонент связан с коммуникативной направленностью письменной речи и предполагает осознание учащимися грамотного письма и постановки орфографической задачи. Операционный компонент предполагает опознание орфограммы на основе знания её признаков и их определения в речевой ситуации. Контролирующий компонент складывается на основе самопроверки написанного в результате сличения воспринимаемых зрительных образов с их следом в памяти. Таким образом, на формирование орфографической зоркости влияют следующие психиче-

ские процессы: активное зрительное и слуховое восприятие; логические операции сравнения, конкретизации, систематизации, классификации; зрительная память, включающая воспроизведение зрительных образов орфограмм; произвольное и произвольное внимание, обеспечивающее действие самоконтроля и самопроверки.

М. С. Селезнёва утверждает, что орфографическая зоркость – это умение замечать орфограммы, т. е. те случаи при письме, где при едином произношении возможен выбор написания. Специалисты в области лингвистики, психологии и методики обучения подчёркивают, что степень развитости у школьника видения в словах проблемных мест, требующих применения правил, во многом определяет результаты обучения орфографии [6, с. 20–27].

Орфографическая зоркость развивается постепенно, в процессе разнообразных занятий: языкового анализа и синтеза – выделения звуков и букв, морфем (корня, приставки, суффиксов, окончаний), при чтении, при письме диктантов, при списывании, если оно осложнено соответствующими заданиями.

Зоркость требует развитого внимания: школьник должен видеть все буквы в слове. При систематической тренировке зоркость автоматизируется и становится частью орфографического навыка, обеспечивая успешное выполнение первых этапов орфографического действия: обнаружение и распознавание орфограммы.

Говоря о психологической природе орфографической зоркости, Т. Я. Фролова делает акцент на способности младших школьников на начальном этапе обучения в опознавательном процессе выделить и квалифицировать орфограммы в результате выявления их признаков на основе последовательной фиксации отдельных признаков [13, с. 3–8].

По мнению М. С. Соловейчик, успешному формированию орфографической зоркости способствуют следующие факторы [12]:

1. Необходимо обеспечить разграничение детьми понятий «звук» и «буква» на самых ранних этапах обучения, а также

достаточное развитие у них полного комплекса фонетических умений.

2. Познакомить младших школьников с признаками наиболее часто встречающихся орфограмм.

3. Предлагать школьникам тренировочные упражнения для нахождения орфограмм.

Орфограммы слабых позиций составляют подавляющее число орфограмм почти любого текста (до 90 %), самыми часто встречающимися среди них являются безударные гласные в корне слова и парные по глухости-звонкости согласные в определённых позициях [4, с. 9].

Следовательно, опознавательные признаки именно вышеперечисленных орфограмм должны быть усвоены школьниками в первую очередь. Для гласных – это положение без ударения, для согласных – в первую очередь парность по глухости-звонкости, а также нахождение на конце слов и перед всеми другими согласными, за исключением непарных звонких.

Н. М. Бетенькова утверждает, что формирование умения обнаруживать орфограммы должно начинаться как можно раньше, т. е. в период обучения грамоте [1]. Д. Н. Богоявленский выделяет четыре орфографических умения, которые следует формировать у младшего школьника, работу над которыми начинают на ранних этапах: ставить орфографические задачи, т. е. обнаруживать орфограммы (обладать орфографической зоркостью); устанавливать тип орфограммы, соотносить её с определённым правилом; применять правило; проверять написанное, осуществлять орфографический самоконтроль [2]. Для успешного формирования умения обнаруживать орфограммы необходимо: во-первых, на самых ранних этапах обучения обеспечить разграничение детьми понятий «звук» и «буква», а также достаточное развитие у них всего комплекса фонетических умений; во-вторых, познакомить учащихся с признаками наиболее частотных орфограмм; в-третьих, систематически тренировать школьников в нахождении орфограмм [2].

Таким образом, под орфографической зоркостью понимается способность распознавать те случаи письма, где существует различный выбор написания при одном возможном вари-

анте произношения. Развивать данный навык необходимо как можно раньше, наиболее оптимальным временем является период обучения грамоте.

### Список использованной литературы

1. *Бетенькова, Н. М.* Орфография и грамматика в рифмовках / Н. М. Бетенькова. – М. : АСТ, 2002. – 112 с.
2. *Богоявленский, Д. Н.* Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – М. : Просвещение, 1966. – 307 с.
3. *Воителева, Т. М.* Теория и методика обучения русскому языку : учеб. пособие для студентов / Т. М. Воителева. – М. : Дрофа, 2006. – 320 с.
4. *Гадалова, В. В.* Теория и практика урока русского языка : пособие по методике преподавания русского языка (для студентов и учителей) / В. В. Гадалова. – М. : Московский Лицей, 2002. – 331 с.
5. *Жуйков, С. Ф.* Психология усвоения грамматики в начальных классах / С. Ф. Жуйков. – М. : Просвещение, 1964. – 300 с.
6. *Калайджян, Т. В.* Проблема формирования орфографической зоркости у учащихся начальной школы в теории и на практике / Т. В. Калайджян, В. Н. Кулик // Гуманитарная парадигма. – 2018. – № 1 (4). – С. 20–27.
7. *Львов, М. Р.* Правописание в начальных классах / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
8. *Новиченко, Д. Р.* К проблеме формирования орфографических умений обучающихся / Д. Р. Новиченко // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 43. – С. 153–158.
9. *Пешковский, А. М.* Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики / А. М. Пешковский. – М. ; Л. : Гос. изд-во, 1930. – 176 с.
10. *Поздняков, Н. С.* Методика обучения орфографии в начальной школе : пособие для учителей начальной школы : утв. НКП РСФСР / Н. С. Поздняков. – М. : Учпедгиз, 1944. – 184 с.
11. *Разумовская, М. М.* Методика обучения орфографии в школе / М. М. Разумовская. – М. : Дрофа, 2005. – 183 с.
12. *Соловейчик, М. С.* Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская. – М. : Академия, 1997. – 383 с.
13. *Фролова, Т. Я.* Интенсивное освоение норм правописания / Т. Я. Фролова // Русский язык в школе. – 2002. – № 4. – С. 3–8.



**М. В. Салимонович,**

*студентка,*

*филиал ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт*

*им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,*

*г. Ижевск*

## **РОЛЬ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста общеобразовательной школы в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии.

С началом обучения в школе у некоторых детей обнаруживаются затруднения с чтением и письмом. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии.

Дисграфия – это состояние, при котором у детей (как правило, с достаточным уровнем интеллектуального и речевого развития) нарушается формирование навыков графической символизации речи в соответствии с фонетическим принципом написания и грамматическими правилами согласования слов в предложении. Характерным признаком дисграфии является наличие стойких повторяющихся ошибок на письме, которые возникают у обучающихся общеобразовательной школы, не имеющих нарушения интеллектуального развития, зрения и слуха. При акустической дисграфии у школьников наблюдается нарушение фонематических процессов, которые, в свою очередь, влияют на грамотное письмо детей. Дети на письме допускают ряд ошибок, связанных с обозначением мягкости согласных, заменяют фонетически близкие звуки, часто становится невозможным процесс разделения слов на письме и др.

Свой вклад в изучение дисграфии внесли А. Н. Корнев, Л. И. Лалаева, Л. Е. Левина, Г. И. Мисаренко, А. Ф. Рау, О. А. Токарева и другие исследователи.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить роль фонематического слуха в процессе коррекции акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе международного образовательного комплекса «Гармония – школа № 97» г. Ижевска. Количество респондентов экспериментальной и контрольной групп было одинаковым и составило 15 человек в каждой группе, возраст испытуемых 7–8 лет.

Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе были выбраны методики, которые бы позволили наиболее точно выявить уровень развития фонематического слуха и навыка письма у детей младшего школьного возраста.

На втором этапе были определены две группы обучающихся, разработана и проведена с участниками экспериментальной группы серия занятий по коррекции фонематического слуха и навыка письма у детей младшего школьного возраста.

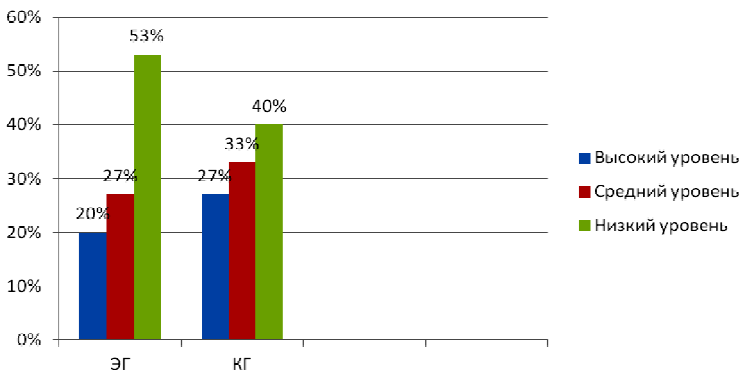
На третьем этапе проведена повторная диагностика по выявлению уровня фонематического слуха и навыка письма у детей младшего школьного возраста, сделан сравнительный анализ полученных данных с целью проверки эффективности коррекционных занятий.

Для диагностики были выбраны следующие методики:

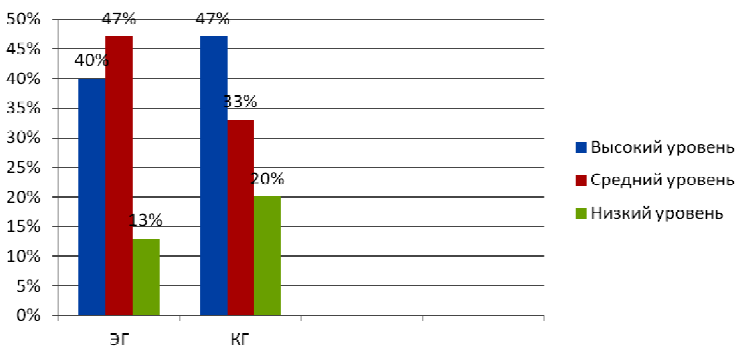
– экспресс-диагностика Т. А. Фотековой использовалась для исследования состояния фонематического слуха у младших школьников;

– методика И. Н. Садовниковой использовалась для проверки навыка письма у младших школьников.

Диагностика проводилась по двум методикам, далее представлены результаты двух диагностик детей экспериментальной и контрольной групп (рис. 1, 2).



*Рис. 1. Результаты обследования фонематического слуха детей младшего школьного возраста до обучения*



*Рис. 2. Результаты обследования навыка письма у детей младшего школьного возраста до обучения*

С учениками экспериментальной группы проводились коррекционные занятия с целью преодоления ошибок письма, обусловленных акустической дисграфией у младших школьников.

**Задачи проведения коррекционных занятий:**

1. Развивать фонематическое восприятие.
2. Уточнять произношение звуков с опорой на зрительное и слуховое восприятие, а также на тактильные и кинетические ощущения.
3. Учить выделять определённые звуки на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.

4. Определять положение звука по отношению к другим звукам.

5. Учить сопоставлять звуки в произносительном и слуховом плане.

На заключительном этапе эксперимента (после проведения коррекционных занятий по устранению признаков акустической дисграфии у младших школьников с участниками контрольной и экспериментальных групп) была проведена повторная диагностика, сделан сравнительный анализ полученных данных.

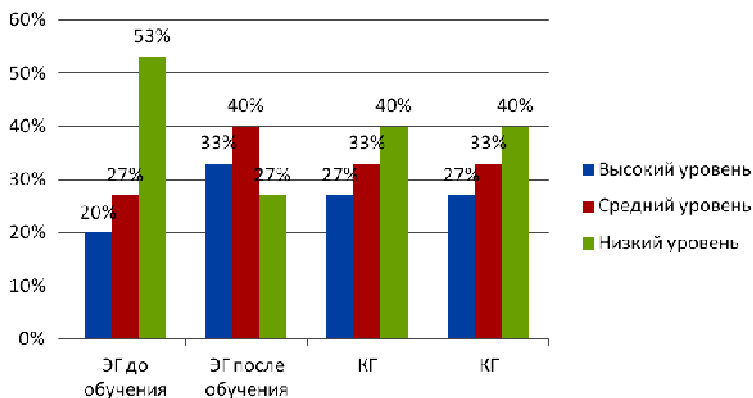


Рис. 3. Результаты обследования фонематического слуха детей младшего школьного возраста после обучения

В результате обследования было выявлено, что в экспериментальной группе количество детей с низким уровнем фонематического слуха снизилось на 26 %. Количество детей со средним уровнем фонематического слуха увеличилось на 13 %. Высокий уровень фонематического слуха увеличился у 13 % испытуемых.

Результаты контрольной группы остались без изменений.

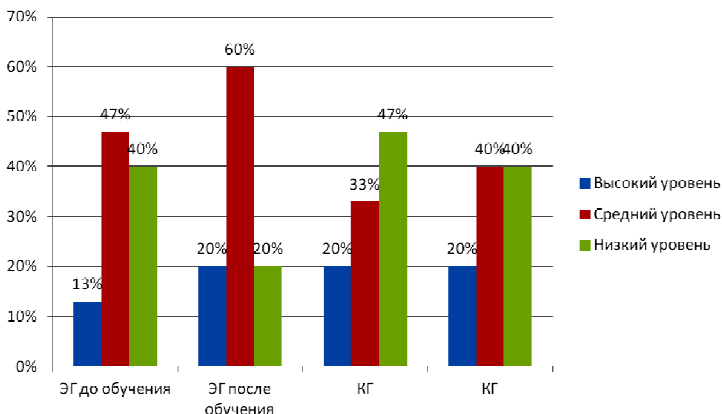


Рис. 4. Результаты обследования в контрольной группе

В результате обследования было выявлено, что в экспериментальной группе количество детей с низким уровнем навыка письма снизилось на 20 %. Количество детей со средним уровнем навыка письма увеличилось на 13 %. Высокий уровень навыка письма увеличился у 7 % испытуемых.

Результаты контрольной группы: количество обучающихся с низким уровнем навыка письма уменьшилось на 7 %. Количество детей со средним уровнем навыка письма увеличилось на 7 %. Высокий уровень навыка письма остался без изменений.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента говорят об эффективности проведённой опытно-экспериментальной работы. В контрольной группе результаты обследования акустической дисграфии обучающихся изменились незначительно.

Коррекция акустической дисграфии осуществляется более успешно при специальной организации коррекционно-развивающего процесса, одним из основных условий которого является развитие фонематического слуха у младших школьников.

### Список использованной литературы

1. *Александрова, Е. С.* Альбом для профилактики дисграфии. Узорный алфавит / Е. С. Александрова. – М. : Литера, 2017. – 736 с.

2. *Андреева, Н. Г.* Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников : в 3 ч. Ч. 1. Устная связная речь. Лексика : пособие для логопеда / Н. Г. Андреева ; под ред. Р. И. Лаевой. – М. : ВЛАДОС, 2018. – 182 с.

3. *Анищенкова, Е. С.* Практическое пособие по исправлению звукопроизношения у детей для логопедов и родителей / Е. С. Анищенкова. – М. : АСТ ; Владимир : Астрель, 2018. – 160 с.

4. *Выготский, Л. С.* Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.

5. *Ястребова, А. В.* Обучаем читать и писать без ошибок : комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – М. : АРКТИ, 2007. – 360 с.

*Е. А. Сурнина,  
студентка,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,*

*Д. Ю. Скрябина,  
канд. пед. наук,*

*доцент кафедры педагогики и психологии,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,*

*г. Глазов*

## **КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Впервые о теоретическом обосновании общего недоразвития речи (ОНР) было сказано учёным-логопедом Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии г. Москвы в 50–60-х гг. XX в. Отклонения в процессе формирования речи в дизонтогенезе стали изучать как нарушения развития, которые протекают по законам иерархического строения высших психических функций [2, с. 103].

Правильное понимание структуры общего недоразвития речи, а также причин, которые лежат в её основе, изучение различных соотношений первичных и вторичных нарушений в ди-

зонтотенезе являются необходимыми для выбора наиболее эффективных, верных приёмов коррекции, для предупреждения возможных осложнений в последующем школьном обучении.

Согласно многочисленным наблюдениям и специальным исследованиям таких ученых, как Т. И. Алиева, А. Г. Арушанова и мн. др. [1, с. 62; 3, с. 71], можно прийти к выводу, что прежде чем ребёнок научится верно формировать и произносить слова, ему предстоит пройти долгий и непростой путь совершенствования навыков формирования слов и их верного произношения. Поэтому закономерным является тот факт, что у детей в процессе овладения слоговой структурой слова могут встречаться разного рода ошибки, без которых невозможно полноценное развитие речи. Эти ошибки специально изучали исследователи детской речи с целью выявления закономерностей овладения слоговой структурой, механизма и причин их нарушений.

Несовершенство коммуникативных навыков, речевая инактивность затрудняют процесс свободного общения детей и, в свою очередь, не способствуют развитию речемыслительной и познавательной деятельности школьников с общим недоразвитием речи.

Т. И. Алиева [1, с. 64] отмечала, что «взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений у данной категории детей имеет особенности речевого развития: бедность словарного запаса, недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания. Всё это препятствует осуществлению полноценного общения, следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенности поведения, незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм».

Л. Е. Филичевой выделено два типа нарушения коммуникативного общения у детей с речевыми нарушениями. Нарушения коммуникативных навыков детей с ОНР характеризуются:

– «неактивностью детей в ходе диалога, низким количеством инициативных высказываний и неспособностью дать реактивную реплику, способную стимулировать собеседника к продолжению разговора (предпочтение невербальных и односложных ответов);

– односторонним характером диалога, который поддерживается только за счёт участия в нём взрослого;

– неизменностью позиций в общении (взрослый – говорящий, ребёнок – слушающий);

– особенностями поведения детей в ситуации общения: робостью, неуверенностью, скованностью» [4, с. 63].

В рамках обучения русскому языку детей с ОНР, согласно многочисленным практическим исследованиям, должна быть разработана специальная методика обучения русскому языку для детей с нарушениями речи, с помощью которой должны быть реализованы общедидактические методы и прописаны компенсаторные пути, направленные на коррекцию речевого недоразвития и предупреждение ОНР. Специфика организации процесса обучения русскому языку детей с ОНР заключается в том, что должны органически сочетаться два подхода:

– подход, направленный на создание и углубление теоретических основ построения процесса обучения языку учащихся с нарушениями речи;

– подход, направленный на разработку практических основ методики обучения языку учащихся с ОНР.

Выделение этих подходов условно, так как оба обеспечивают коррекцию, формирование и развитие речи детей, усвоение учащимися программного материала по предмету «Русский язык» [3, с. 55].

Цель уроков русского языка для предупреждения речевых нарушений достигается благодаря решению четырёх задач:

– цель изучения русского языка как предмета в современных условиях;

– «Чему учить?»: достижение данной цели предопределяет отбор содержания курса, составление программ и учебников, обоснованность минимума знаний, которыми должны овладеть школьники, критерии контроля;

– «Как учить?»: должны быть разработаны методы и приёмы обучения, должны быть построены уроки, созданы методические пособия для учителя, учебное оборудование для уроков русского языка.

Следовательно, чтобы предупредить ОНР у школьников, педагогам на уроках русского языка следует:

– изучать продукты учебной деятельности учащихся;



- исследовать их речевые навыки, степень их сформированности;
- изучать объём знаний при изучении школьниками языка;
- осуществлять экспериментальное обучение; анализировать и обобщать накопленный опыт обучения, особенно тот, который помогает формировать и развивать знания, умения и навыки;
- повышать эффективность методики обучения [5].

В целом коммуникативные возможности учащихся с ОНР отличаются ограниченностью и по всем параметрам ниже нормы. Обращает на себя внимание невысокий уровень развития игровой деятельности школьников: бедность сюжета, процессуальный характер игры, низкая речевая активность. Для большинства таких детей характерна возбудимость. Игры, не контролируемые воспитателем, иногда становятся неорганизованными. Часто младшие школьники с ОНР не могут самостоятельно организовать свою деятельность, что говорит о недостаточной сформированности у них навыков совместной деятельности. Если дети выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребёнок стремится сделать всё по-своему, не ориентируясь на партнёра, не сотрудничая с ним. Подобные факты говорят о слабой ориентации дошкольников с ОНР на сверстников в ходе совместной деятельности, о низком уровне сформированности их коммуникативных умений, навыков сотрудничества.

### **Список использованной литературы**

1. Программа «Истоки»: базис развития ребёнка-дошкольника / Т. И. Алиева и др. ; Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 2013. – 335 с.
2. *Жинкин, Н. И.* Нарушение речи у младших школьников / Н. И. Жинкин. – М. : Просвещение, 2002. – 188 с.
3. *Спирова, Л. Ф.* Особенности речевого развития учащихся с нарушениями речи / Л. Ф. Спирова. – М. : Просвещение, 2010. – 163 с.
4. *Филичева, Л. Е.* Дети с ОНР: воспитание и обучение / Л. Е. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : Владос, 2012. – 487 с.
5. Из опыта работы. Страницка логопеда. – URL: <http://www.logoped.ru>. (дата обращения: 25.10.2019).

### **III. ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ**

*П. А. Белослудцева,*  
*студентка,*  
*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*  
*институт им. В. Г. Короленко»,*  
*научный руководитель – Н. Н. Закирова,*  
*канд. филол. наук,*  
*доцент кафедры русского языка и литературы,*  
*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*  
*институт им. В. Г. Короленко»,*  
*г. Глазов*

#### **ИЗМЕНА КАК МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ (на примере романов М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и Ш. Бронте «Джейн Эйр»): эссе**

Есть в предательстве вечное что-то.  
Все заботы уйдут, все заботы...

*А. Углицких*

В жизни каждого человека бывали случаи, когда он сталкивался с изменой, неважно, на собственном опыте он это пережил или прочитал об этом. Так или иначе, но мы знаем, что измена – это всегда боль, особенно когда предаёт близкий тебе человек. Тому масса примеров и в жизни, и в литературе. Поразмышляем, имеет ли измена какое-то оправдание, выясним, что движет человеком, когда он идёт на измену, каковы его мотивы и, самое главное, так ли уж страшен этот поступок. Помогут в этих рассуждениях два известных романа: «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова и «Джейн Эйр» Ш. Бронте.

Автор роман «Мастер и Маргарита» известен своими противоречивыми взглядами. Например, основное зло в его романе представляют вовсе не Воланд и его свита, а обычные жители Москвы 30-х гг. прошлого столетия. Во время чтения романа у читателей появляется много вопросов, ответы на кото-

рые находишь только после третьего-четвёртого прочтения, переосмысливая многие детали.

Возникает вопрос, почему Маргарита, которая жила с богатым мужем, ни в чём не нуждавшаяся, решилась на самоубийство, но, встретив Мастера и полюбив его (вспомним воспоминание Мастера: «Любовь выскочила перед нами, как изпод земли выскакивает убийца в переулке, и поразила нас сразу обоих»), решается на измену. Давайте начнём наше расследование с самых истоков.

Нам не известна история жизни Маргариты до судьбоносной встречи, но мы знаем, что жизнь с богатым мужем её изматывала с каждым днём, отчего возникли мысли о смерти. Нельзя сказать, что в семье царило физическое насилие, потому что женщина перед нами гордая, знающая себе цену, прекрасно одетая, но в её глазах нет огня, какой бывает у любимой и любящей женщины. В один прекрасный день она шла по улице, неся в руках отвратительные, тревожные жёлтые цветы, на пути ей попался Мастер, который и сказал ей, что они ужасны. Далее следует сцена, которая вряд ли повторится в современной жизни, но два совершенно незнакомых человека взяли под руки и пошли куда-то вместе; как оказалось, пришли они в дом Мастера, где они поддались чувствам. Произошла измена, как её называли раньше и называют сейчас, т. е. *de facto*.

Так и приходила Маргарита к своему возлюбленному несколько месяцев, скрывая свои отношения с другим мужчиной и от мужа, и от своей горничной Наташи. Но почему нельзя было просто развестись с мужем и жить со спокойной совестью с тем, кого любишь, кто любит тебя? В романе написано, что Маргарита в ту ночь хотела признаться мужу, чтобы спокойно жить с любимым, но не успела, так как Мастера подставили. Его арестовали и закрыли в тюрьму, а затем он оказался в доме скорби.

На что пошла Маргарита ради своей любви? Она хранила розу, отрывки романа о Понтии Пилате и свою любовь к человеку, о судьбе которого не знала ничего и не могла даже догадываться, что с ним стало. Но кульминационным моментом в романе стала встреча Маргариты с Азazelло, давшим дал ей крем – «волшебный клубок», который привёл Маргариту на

бал к Воланду, где она продала душу дьяволу за возможность снова быть рядом с любимым.

К чему мы пришли? Маргарита пошла на измену ради любви, ради этой же самой любви она продала душу дьяволу и захотела жить в подвале дома на Арбате без средств к существованию, без определённого будущего, но рядом с любимым человеком. Это смелая женщина, ею можно восхищаться, потому что не каждая решится во имя любви заключать сделку с сатаной. Она предала мужа, но не предала свою любовь! Следовательно, эту измену можно оправдать.

А что можно сказать про роман известной английской писательницы Шарлотты Бронте «Джейн Эйр»? В этом произведении нам тоже встречается случай измены, когда мистер Рочестер скрыл от Джейн факт существования своей жены, начав при этом с нашей героиней любовные отношения. Можно ли оправдать данную измену?

Как мы знаем из романа, мистера Рочестера женили буквально обманом. Родственники невесты скрыли от него, что девушка сумасшедшая, в итоге этот факт раскрылся во время медового месяца, когда новоиспечённая миссис Рочестер показала всю свою сущность мужу. В те времена расторжение брака считалось чем-то ненормальным, его практически нельзя было расторгнуть, поэтому мистер Рочестер закрыл свою жену в комнате на третьем этаже в поместье Торнфилд, чтобы она не смогла нанести никому вреда, и приставил к ней служанку Грейс Пул.

Когда Джейн Эйр начала жить и работать в Торнфилд-холле, мистер Рочестер положил на неё глаз, отметив про себя все положительные черты, которые ему приглянулись в молодой гувернантке. Он не видел смысла рассказывать ей про свою сумасшедшую жену, потому что надеялся, что тайна о ней уйдёт вместе с ним в могилу, но во время венчания с Джейн приехал брат жены, который помешал заключению союза. Джейн была в шоке, она решила, что мистер Рочестер её предал, обманул, скрыв от неё факт существования жены.

Но нужно понять и мистера Рочестера! Он всем сердцем полюбил эту девушку, любовь была взаимна, никто не мог помешать их счастью, жена была под присмотром Грейс Пул, а если бы он раскрыл все карты своей возлюбленной, он мог бы так и остаться без неё, потому что Джейн вряд ли согласилась

бы жить с женатым мужчиной без брака. Да и людская молва ославила бы её. Поэтому, думается, измену мистера Рочестера по отношению к своей сумасшедшей жене вполне можно оправдать.

Данные примеры показывают, что некоторые измены и вправду можно оправдать. Но это не значит, что все измены можно оправдать, вовсе нет.

Что говорит по этому поводу Г. Н. Чернышевский? Выдвигая теорию «разумного эгоизма», Г. Н. Чернышевский утверждал, что человек не может быть счастливым «сам с собой». Только в общении с людьми он может быть действительно свободен. «Счастье двух» всецело зависит от жизни очень многих, т. е. наши герои действовали согласно теории «разумного эгоизма».

Таким образом, жизнь очень сложна, в ней достаточно много абсурдного и необъяснимого, и, конечно, теоретически оправдать можно всё, но не любую измену. Если она не мешает, не вредит жизни окружающих людей, то это и не измена. Герои рассмотренных нами произведений поступали разумно, ведь все их действия были взвешенными и продуманными, они действовали во имя настоящей любви, желая быть счастливыми. Но достигли ли они искомого счастья?..

*К. М. Богданова,  
студентка,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ВЫЗОВЫ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

Цифровая эра привела к революционным изменениям во всём мире, особенно в образовании. Современное образование требует свежих взглядов, идей, передовых знаний и обширных навыков в использовании компьютерных технологий. Поколение данной эпохи, часто называемое Поколением Z, – это люди, родившиеся с 1995 по 2012 г. (в зависимости от уровня

развития технологий в разных странах). Это поколение считается мобильным и характеризуется как уверенное в себе, счастливое, приспособленное к командному духу и более заинтересованное в деятельности, чем другие поколения. Их восприятие окружающего мира и ожидания от обучения отличаются от восприятия и ожиданий предыдущих социумов, именно поэтому образование должно отойти от своих традиционных путей и приспособиться к технологическому миру, чтобы достойно отвечать вызовам этого поколения и обеспечить вовлечённость детей и подростков в их собственный учебный процесс, заинтересованность им.

В большинстве образовательных учреждений начали применяться различные технологии, такие как дополненная реальность, виртуальная реальность, перевёрнутое обучение, геймификация. Многие школы оснащены ноутбуками, проекторами, интерактивными досками. Однако вместе с тем возникли и проблемы, без решения которых невозможно достичь оптимальных результатов. Выделим наиболее важные из них.

В настоящее время одной из самых острых является проблема нехватки оборудования и других необходимых средств обучения.

На второе место поместим проблему обслуживания и ремонта компьютерной техники на селе, отсутствия квалифицированных специалистов в области администрирования компьютерных классов, установки программного обеспечения и оборудования [1].

Несмотря на эти трудности, учителям следует помнить, что технология является потребностью поколения Z, она стала неотъемлемой частью его жизни, поэтому должна быть интегрирована в образование так, насколько это возможно. Одним из способов решения данной проблемы может стать использование современных технологий при выполнении домашнего задания. Мы предлагаем использовать следующие ресурсы, которые могут компенсировать проблемы отсутствия ИТ-технологий в классе.

### **1. Образовательные платформы**

Дети часто нуждаются в перерывах от традиционных уроков в классе. Есть много веб-сайтов, чтобы помочь детям практиковать широкий спектр навыков, не выходя из комфор-

та своего собственного дома. Многие из них позволяют организовать весёлые мероприятия, к которым обучающиеся будут продолжать возвращаться снова и снова.

- **Funbrain**

Здесь есть более 100 интерактивных мероприятий, которые помогут детям от дошкольного возраста до 8 класса развить навыки грамотности в области английского языка. И не только это, но есть большое разнообразие книг, которые дети могут читать непосредственно на веб-сайте. Даже аркадные игры дают детям возможность практиковаться в чтении, чтобы успешно играть в игры. Все игры безопасны для детей, они поощряют манипулировать клавиатурой и мышью, чтобы дети могли научиться быть независимыми от компьютера [3].

- **PBS Kids**

Благодаря таким ресурсам, как конкурсы сочинительства, видео, приложения и цифровые ресурсы для педагогов, дети никогда не устанут от широкого спектра мероприятий на этом сайте [3].

- **Международная детская цифровая библиотека (ICDL)**

Предложенный сайт имеет такую функцию, что любой желающий может получить доступ к книгам даже без регистрации. Пользователи могут искать книги в соответствии с языком, возрастным уровнем и жанром. Обучающиеся могут зарегистрироваться с помощью учётной записи, имеют возможность закладывать книги и сохранять избранное для последующего чтения [3].

- **HighlightsKids**

Этот веб-сайт так же интересен, как и мероприятия, описанные в их ежемесячном печатном журнале. Ресурсы включают анимационные рассказы, создателя стихов и раздел, в который дети могут присылать свои работы и публиковать их на веб-сайте [3].

## **2. Видеоигры**

Быстрое и правильное чтение на английском языке является сложной задачей – около 10 % людей из всех сил пытаются овладеть навыками чтения. Группа исследователей из Падуанского университета была вдохновлена этим фактом,

чтобы выяснить, могут ли видеоигры помочь детям, испытывающим трудности с чтением. Находки были интересными: девять сеансов игры в видеоигры по 80 минут в день улучшили способность детей к чтению больше, чем год традиционных методов обучения. Несомненно, основным требованием к видеоиграм является содержание большого количества текста, чтобы в них стоило играть [4].

Исследовательская группа из Калифорнийского государственного университета изучала, могут ли экшен-видеоигры улучшить многозадачность. Они обнаружили, что пять часов игр в неделю в течение 10 недель увеличивают способность людей концентрироваться на большем количестве вещей одновременно. Это неудивительно, потому что видеоигры требуют большой концентрации. Итак, видеоигры учат лучше концентрироваться на нескольких вещах, что очень полезно в изучении языка [4].

### **3. Фильмы на английском языке**

Одним из занимательных и увлекательных методов изучения языка являются фильмы на английском языке для начинающих. Однако педагоги должны понимать, что изучение английского языка по фильмам – задача не из легких, т. к. придётся проделать большую работу с обучающимися в классе, чтобы освоить новую лексику и улучшить восприятие иностранной речи на слух. При просмотре фильма обучающимся следует порекомендовать внимательно слушать, делать частые паузы, выписывать новые слова, искать их перевод. Просмотр любимых фильмов, мультфильмов вызовет наибольший интерес у школьников.

Так, с проблемой отсутствия современных ИТ-технологий столкнулась школа № 17 г. Глазова Удмуртской Республики. Однако онлайн-ресурсы, предлагаемые обучающимся при выполнении домашнего задания, стали эффективным средством обучения иностранному языку. После трёх недель использования онлайн-ресурсов можно выделить следующие преимущества:

1. Регулярное выполнение домашнего задания.
2. Повышение мотивации школьников к изучению иностранного языка.



## Список использованной литературы

1. Трофимов, Ю. А. Основные проблемы компьютеризации сельских школ / Ю. А. Трофимов // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-problemy-kompyuterizatsii-selskih-shkol> (дата обращения: 06.03.2021).
2. Francis, T. Generation Z characteristics and its implications for companies / T. Francis, F. Hoefel // McKinsey Company. – URL: <https://www.mckinsey.com/industries/consumer-packaged-goods/our-insights/true-gen-generation-z-and-its-implications-for-companies#> (дата обращения: 06.03.2021).
3. Sarah Li Cain. The 10 Best ESL Websites for Kids to Learn English at Home and School / Sarah Li Cain // FluentU English Educator Blog. – URL: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/esl-websites-for-kids/> (дата обращения: 06.03.2021).
4. London. How video games can help you learn English – The London School of English. – URL: <https://www.londonschool.com/blog/how-playing-video-games-can-help-you-learn-english/> (дата обращения: 06.03.2021).

*Н. Н. Глезденёва,*  
*студентка,*  
*ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,*  
*научный руководитель – Г. А. Глухова,*  
*канд. филол. наук, доцент,*  
*ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,*  
*г. Ижевск*

## **МИФОЛОГИЧЕСКИЕ РАССКАЗЫ ЖИТЕЛЕЙ ДЕРЕВНИ ГРАХОВСКОГО РАЙОНА (по материалам фольклорного рукописного фонда ИУФФУиЖ УдГУ)**

В настоящее время исследователями-полевыми собран огромный пласт фольклорных текстов, который хранится в архивных фондах. В связи с этим одной из актуальных проблем современной фольклористики является вовлечение в научный оборот неизвестных и малодоступных архивных текстов фольклорно-этнографического характера. С её решением связана задача качественного хранения, систематизации и

представления записей из фольклорных фондов, создания доступной источниковедческой базы архивных записей.

Фольклорный архив Института удмуртской филологии, финно-угроведения и журналистики (ИУФФУиЖ) Удмуртского государственного университета (УдГУ) начал формироваться в результате собирательской работы студентов удмуртского отделения филологического факультета под научным руководством преподавателей, которая проводится по настоящее время в рамках учебных практик на территории УР и за её пределами, где компактно проживает удмуртская диаспора. Систематические выезды на полевую практику студентов начались с 1976 г. В 1975 г. был пробный выезд – фольклорно-диалектологическая экспедиция. Изучение рукописного фонда позволяет сказать, что собранный фольклорный материал представляет собой богатейшую источниковую базу по разным жанрам фольклора и явлениям народной культуры, традиционным верованиям и истории края. Но, к сожалению, рукописные записи, хранящиеся в архиве, долгое время не были объектом специального исследования и пристального внимания. Лишь в последние годы их начали вводить в научный оборот в курсовых и дипломных работах.

В данной статье рассмотрим мифологические рассказы, записанные студентами во время экспедиции в Граховском районе Удмуртской Республики и позволяющие очертить особенности жанра этого ареала.

Мифологические сюжеты до сих пор активно бытуют в современном удмуртском фольклоре, формируя жанр быличек и побывальщин (*ишан-мадь* – букв.: «рассказ [о] привидении»), хотя образы мифологических персонажей в них уже не столь разнообразны, как прежде, но они свидетельствуют о сохранении древних верований и эволюции ряда божеств и духов [1; 3; 4; 5; 6 и др.].

Анализ теоретической литературы отечественных фольклористов указывает на то, что мифологические рассказы в большей части классифицируются по персонажам. Исследователи полагают, что такой подход создаёт удобство для текстурального анализа мифологических текстов.

Если исходить из персонажного ряда имеющихся в нашем распоряжении сюжетов мифологических рассказов, то нужно

сказать, что текстов, конкретно описывающих мифологических существ (водяных, домовых, леших и др.), и описаний их облика, не имеется. Но при всей общности такой размытой портретной характеристики их облик может дифференцироваться в зависимости от места, где находится человек в момент встречи с духом-«хозяином»: «...*Собре нэнэй, пе, васькисько кык ведраен, тубыто ай шуса ву. А отын выж понэмын вал ву дуртй, и отын йырсьез, пе, кузь, тйнь тазьы (информант кыыныз возьматэ), выж вылын, пе, пуке. Дораз, пе, мыныны ой вуы, вуэ кошкыз со...*» (Д. № 35. Т. 3. Л. 27. Инф.: Королёва Л. П.) («...Потом мама говорит, спускаюсь, мол, [к реке] с двумя вёдрами, чтобы воды принести. А там у воды мостик был пристроен, и там, мол, с длинными волосами вот такие (информант показывает рукой) на мосту, мол, сидят. Не успела, мол, дойти до неё, в воду ушла она...»)<sup>1</sup>. Из описания следует, что информант никак не называет мифологическое существо, а во внешнем облике выделяются лишь длинные волосы. Благодаря такому скудному описанию можно предположить, что речь идёт о *вумурт ныл* (русалочке).

В наших материалах достаточно много текстов, в которых предстоящее несчастье, беду человеку потусторонний мир предвещает в антропоморфном обличье. Чаше мифическое существо выглядит как обычный человек, может быть похожим на родственника, соседа либо знакомого, умершего или находящегося вдали от родного дома. Себя выдаёт своим необычным поведением, внезапным появлением или внезапным исчезновением: «*Райка, пе, адзиз: аядми пе, корказ тазьы ик пукон вылаз пуке, тыбырыныз берытскыса. Номыр уг вера. Володя, Володя шуэ, пе, тйни кин ке пуке ук, тодмотэм аядми. Нош со аядми отчы ик бытмиз. Собре солэн бабаез кулйз*» (Д. № 35. Т. 3. Л. № 31. Инф.: Королёва Л. П.) («Райка, мол, увидела: мол, дома на стуле спиной сидит человек, как настоящий сидит на стуле спиной. Ничего не говорит. Володя, Володя, дескать, говорит, вот ведь кто-то сидит, незнакомец. А этот человек прямо на глазах тут же исчез. После этого её свекровка умерла»).

---

<sup>1</sup> Перевод удмуртских приведённых текстов на русский язык сделан нами. – Г. Н.

В рассказах информантов нетрудно заметить тенденцию к созданию обобщенного образа нечистой силы, которая уже не является человеку в традиционном виде (например, с рождками и копытцами, в образе животных), а часто в виде обыкновенного человека, но иногда с аномальными признаками. В наших записях такими персонажами зачастую выступают старики высокого роста в белом одеянии. Встреча с таким персонажем не предвещает несчастье, беду, наоборот, приносит удачу: *«Быземлэсь азьло кунянь пастукасько вал. Силом косйзы. Аслам мынэме уг поты вал. Гурезь йылын нюлэс ой вал. Куняньёсме отсы ваи. Лымшоре пöсь вал. Куняньёсы ял карыны выдйзы. Мон но бур пал урдэсам выдса, соос вöзы интыяськи. Отын улын Мыркошур бызе. Учкисько но, гурезь улысь шур палась тубись вань. Гуртысьтымы Осьып бабай малпай но, öвöl вылэм. Вожой бабай кадь но, со но öвöl. Тöдъы костюмен, копак пурисьтамын. Мон нош кыллисько. Курдан но öвöl. Кытысь пинял адямилэн курданэз? Вöзтöм кошкиз. Вокурат лымшор пала. «Измена тебе, девушка. Измена тебе, девушка. Измена тебе, девушка», – тйни озь куинь пол шуиз. Султй. Бабайлэн берыз гынэ адзиське на. Нош собере чäпак ышиз. Кышкатски. Куняньёсме жугыса сайкатйсько, гуртэ уल्याсько. Котьмар мед шуозы. Чидан öвöl ни. Со аре ик бызи. Со аре ик картэ армие кошкиз. Соку гынэ со учырез верай атае-лы. Нош атае сое Иньмар – Кылдысинь, пе, тыныд вераз. Умойлы, пе, вераз»* (Д. № 35. Т. 2. Л. 29. Инф.: Бородова Е. Х.) («До замужества телят пастушила. Силком заставили. Сама не соглашалась. На горе леса не было. Телят туда пригнала. Днём было жарко. Телята отдыхали. Я сама тоже легла на правый бок рядом с ними. А внизу под горой бежит речка Мыркошур. Смотрю, от речки поднимается кто-то. Подумала, из нашей деревни дедушка Остап, оказалось, что нет. Вроде и на дедушку Вожой ходит, да тоже нет. В белом костюме, весь седой. Я всё лежу. И даже ни капли боязни. Откуда у молодой боязнь? Мимо меня прошёл. Как раз в сторону юга. “Измена тебе, девушка. Измена тебе, девушка, измена тебе, девушка”, – так три раза сказал. Встала. У старика только и спину видно. А потом вовсе исчез. Испугалась. Телят бью, чтобы быстрее поднимались, гоню в деревню. Пусть хоть что скажут. Терпения уже нет. В тот же год замуж вышла. В этом же году мужа

в армию забрали. Только тогда про тот случай рассказала отцу. А отец сказал, мол, это тебе Бог-Кылдысин предсказал. Хорошее, дескать, предсказал»).

Контакты потустороннего и земного миров (в виде встреч с привидениями, призраками, например) происходят в результате нарушения человеком поведенческих стереотипов, негласно установленных в пространственно-временных границах, как предсказание будущего в особо важных жизненных обстоятельствах (нездоровье, несчастье, смерть, личностные взаимоотношения). В ишанах-рассказах, зафиксированных у удмуртов Граховского района, чётко прослеживаются временные и пространственные представления. Из временных отрезков страшными свойствами наделяются сумерки, вечер, полночь. По народным представлениям, в это время возрастает вероятность встречи с представителями иного мира. Любопытен тот факт, что сами информанты при рассказывании всегда уточняют время происшествия с ними случая – ишана, но при этом никто вслух не говорит об этих пограничных временных рамках: «*Акишан дыръя гуртэти «кузь йырси» ветлэ...*» (Д. № 35. Т. 2. Л. 29. Инф.: Коновалова Л. Ф.) («В сумерки по деревне “длинноволосый” бродит...»»); «*Пери – со шайтан, перилэсь танъ тй сюроды уин, а 12 час бере со уг ни ветлы. 12 часозь со пери ветлэ, шайтанъёс ветло...*» (Д. № 35. Т. 3. Л. 42. Инф.: Плеханова А. Г.) («**Пери** – это чёрт, ночью вот вы ему попадётся, а после 12 ночи он уже не ходит. До 12 ночи он, **пери**, бродит, черти бродят...»).

Специфическим персонажем быличек и побывальщин рассматриваемого нами ареала является такой персонаж, который называется по-разному, но обозначает одного и того же призрака, – это *сьод* (букв.: «чёрный»), *укилтэм* (букв.: «негодяй», «ненужный»), *ыль сйль* (букв.: «сырое мясо»), *кузь йырси* (букв.: «длинноволосый»). Согласно архивным записям, этот призрак «живёт» в навозной куче: «*Огпол ми бакчаын картошка мертйиськом кыскыса, гырса. 7 чошен геры кыскиськом, и потйз отысь ыль сйль борознойсь, сое курег кокам. Таре ми лымишор карыса потйськом но, курегмылэсь берпалзэ поттэм но кошкем кузь йырси. Изе вылэм со, а ми сое герыен поттйськеммы. Сое курег сииз, коказ, сйль кадь бере со. Со пуны кадь но, мачы кадь но луэ, лэся. Ну, мынам ыль сйльзэ*»

*гинэ адзем вань»* (Д. № 35. Т. 3. Л. 42. Инф.: Плеханова А. Г.) («Однажды в огороде картошку сажаем, вспахивая. Всемером тянем плуг, и вышел оттуда из борозды *ыль сйль*, курица его поклевала, оказывается. Теперь мы выходим [на огород] после обеда, оказывается, он вытащил наружу гузку курицы и ушёл *кузь йырси*. Спал он, оказывается, а мы его вытащили плугом. Его курица и поклевала, раз он мясо напоминает. Он может превращаться и в собаку, и в кошку, видимо. Ну, я в виде *ыль сйль* только видела»).

Необычный внешний вид у этого призрака: «...*Быдэсак сйльэсь но сьюльэслэсь гинэ мугорыз...*» (Д. № 35. Т. 2. Л. 29. Инф.: Коновалова Л. Ф., д. Н. Юраши) («...Полностью его “тело” представляет собой мясо и кишки...»). Это существо может быть чаще невидимо и неуловимо в своей телесности, однако обнаруживает своё присутствие шумом или стуком: «...*Со урам кузя шалтыртыса ветлэ...*» (Д. № 35. Т. 2. Л. 29. Инф.: Коновалова Л. Ф., д. Н. Юраши) («...Он ходит по улице, издавая шум...»).

Как уже отметили выше, его обиталище – навозная куча, но также он может находиться и в огороде, в земле. Повидимому, туда это существо попадает вместе с навозом: «...*Собере адямиос бакчаосазы суй пöлысь сйтьсюльэсты шедьто. Соосты корало но гуре кушто, судо*» (Д. № 35. Т. 2. Л. 29. Инф.: Коновалова Л. Ф., д. Н. Юраши) («...Потом люди находят кишки в огороде в земле. Их рубят и бросают в печь, и жгут»).

В современном репертуаре в быличках и бывальщинах (благодаря их иронической трактовке) намечается тенденция превращения былички в анекдот. Такие примеры, хотя их и немного, встречаются и в наших записях, поэтому мы их не можем игнорировать: «*Ма чужапайёсы озь янгыше усизы. Со дышетйсез өтем, но оломалы сое конторае өтизы меда. Тарезэ пеймытэн бертэ ини. Ой, ой, сёрам сьöд лыктэ, шултыр-шалтыр, пе, каре. Ванькаен Намрад Коляос мон сёры мыно, көшкемасько шуса. Весь шултыр-шалтыр, шаштыр каре, весь сьöд адске. «Укылтэм, укылтэм, – шуо Ванькаен Коляос, – сьöд\*, сьöд со». Тарезэ, бо, укылтэм\* та быдза луоз-а? Сэре Иван дорозь мынймы но, уго, Иванлэн капка ултйз*

*пыриз но кошкиз укылтэм шуонмы. Ой, серекъяськом – кеч вылэм. Быж бордаз сить куасьемем но, со шальтыртэ вылэм...»* (Д. № 35. Т. 3. Л. 14. Инф.: Башкирова Ф. П.) («Да моя тётя впросак попала. Она учительницу пригласила, почему её в контору позвали, интересно. Теперь возвращается уж затемно. Ой, ой, за мной **сьёд** идёт, дескать, издавая шум, идёт. Ванька с Намрад Колей меня провожают, что мне боязно. Всё время шум слышится, всё время **сьёд** видно. “**Укылтэм, укылтэм**, – говорят Ваня с Колей, – это **сьёд**”. Теперь, думаю, разве этот **укылтэм** может быть таким большим? Потом дошли до [дома] Ивана, наш так называемый **укылтэм** заполз под ворота [во двор] Ивана и ушёл. И давай мы смеяться, оказывается, коза была. Засохшие фекалии в хвосте, оказывается, стучат друг в друга, [издавая звук]»).

Из примера видно, что люди могут принимать обычные вещи за сверхъестественные и, зная при этом жанровые особенности былички, подать свой рассказ как быличку. Рассказчику удаётся создать настроение тревожного ожидания, которое возникает у слушателей, но затем в конце превратит рассказ-страшилку в реалистическое произведение, в мастерски исполненный анекдот.

Итак, анализ мифологических текстов показал, что зафиксированные студентами в Граховском районе тексты сложно классифицировать по мифологическим персонажам, что предлагают современные исследователи. Возможно, потому, что в нашем случае явных мифологических образов, характерных для традиционного жанра, практически не встречается. Однако студентами зафиксирован мифологический персонаж, который имеет определённый внешний вид, но различное название.

Часто происходит контакт человека с представителями потустороннего мира в виде обычных людей. Иногда это бывают те, с которыми впоследствии происходит несчастный случай (болезнь, смерть). Информанты постоянно акцентируют внимание на том, что эти видения с ними происходят в определённое время и в пограничных местах. Возможно, там утрачиваются жанровые особенности, но остаётся главное – поверье, на основе которого можно составить рассказ.

### Список использованной литературы

1. *Владыкина, Т. Г.* Образы лесных духов в удмуртской мифологии и фольклоре: I. Нюлэсмурт (лесной человек/леший) / Т. Г. Владыкина // Традиционная культура в изменяющемся мире : материалы VIII Междунар. школы молодого фольклориста «Традиционная культура в изменяющемся мире» и сем. «Пермистика: язык и стиль фольклора». – Ижевск, 2009. – С. 24–30.
2. *Владыкина, Т. Г.* Ар-год-берган: Обряды и праздники удмуртского календаря / Т. Г. Владыкина, Г. А. Глухова. – Ижевск, 2011. – 320 с. – (Удмуртская обрядовая азбука).
3. *Владыкина, Т. Г.* Образы лесных духов в удмуртской мифологии и фольклоре: II. Палэсмурт (половинчатый человек) / Т. Г. Владыкина, Т. И. Панина // Ежегодник финно-угорских исследований. – 2015. – № 4. – С. 59–67.
4. *Панина, Т. И.* Образы лесных духов в удмуртской мифологии и фольклоре: III. Обыда (лесная женщина) / Т. И. Панина // Ежегодник финно-угорских исследований. – 2017. – Т. 11. – Вып. 2. – С. 53–67.
5. *Слесарева, М. Т.* Жанр былички в публикациях Г. Е. Верещагина / М. Т. Слесарева // Г. Е. Верещагин и этнокультурное развитие народов Урало-Поволжья : сб. ст. – Ижевск, 2004. – С. 115–117.
6. *Слесарева, М. Т.* Мифологические образы: изменение традиции во времени / М. Т. Слесарева // Материальная и духовная культура народов Урала и Поволжья: история и современность : материалы межрегион. науч.-практ. конф. – Глазов, 2005. – С. 80.

***С. В. Ерамасова,***

*магистрант,*

*ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,  
научный руководитель – Т. И. Зайцева,*

*д-р филол. наук,*

*доцент, зав. кафедрой*

*удмуртской литературы и народов России,*

*ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,*

*г. Ижевск*

### ОБРАЗ МАТЕРИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ОЛЕГА ПОСКРЁБЫШЕВА

Олег Алексеевич Поскрёбышев (1930–2007) – классик русской советской поэзии в Удмуртии, очеркист, прозаик, пе-



реводчик, народный поэт республики. Его литературное творчество многогранно, глубоко, востребовано читателями.

Олег Поскрёбышев – автор более тридцати книг поэзии и прозы; семь его поэтических сборников вышли в московских издательствах. В стихах поэта – автобиографический и жизненный материал, особая стилистика и интонация, рождённая прочной связью с родной землей. И его творчество, и вся его жизнь пронизаны чутким пониманием обычаев удмуртского народа, рядом с которым он жил.

Тема женщины-матери, культ материнского начала являются одной из главных тем в его творчестве. В своих произведениях поэт проникновенно воспроизводит образ матери, её поступки в различных жизненных ситуациях. Он пишет о самой сути материнства, изображает мать мудрой, заботливой, преданной, трудолюбивой женщиной, одновременно ласковой, нравственно чистой, несущей в себе силу возрождения, мира, любви женой.

Что может быть на свете священнее имени матери, – считает поэт. Во многих своих стихотворениях Олег Поскрёбышев пишет об этом.

– Мать! – говорю и повторяю: – Мать!  
Весомей слова можно ли сыскать!  
Не зря любую зрелость испокон  
Мы на Руси матеростью зовём...  
Без матери в улье погибает рой,  
Без матери семье не быть семьёй...  
И Родину зовём Россия-мать!  
Так что ещё добавить, что сказать [4, с. 30].

Неиссякаемую силу материнской любви автор описал в стихотворении «Гимн женщине»:

Повелев навечно ей молчать,  
Называли, выглумлясь, нечистой,  
А она плыла звездой лучистой  
И была неблагодарным – мать,  
Пытанная на больших огнях,  
Долгим не убитая страданьем,  
Согревает мир она дыханьем,  
Как ребёнка бережно обняв [5, с. 329].

Женщина-мать – хранительница семейного очага. В этом она проявляется со всей своей заботой. Олег Поскрёбышев, доподлинно видящий жизнь деревенских женщин и знавший её хорошо, пишет:

Она за ложку взяться не спешит...  
Не песня ль материнства в ней опять.  
Звенит и льётся в этот миг негромко!  
Жена, сестра, невеста или мать –  
Глядит она, как смотрит на ребёнка...  
Тревожно, и отрадно, и тепло,  
И сладко на родного глядеть ей...  
В её глазах гнездится торжество:  
Согрела, накормила, напоила.  
И сила, что вливается в него,  
Становится её великой силой [1, с. 440].

А с какой любовью в стихотворении «Мать месит тесто» поэт рисует обыденные занятия матери:

Руки, будто крылья,  
То вверх, то вниз  
Летают много раз...  
Попискивает тесто и лопочет  
Ржаные духовитые слова.  
Как скульптор глину, мать ласкает тесто...  
Счастливая работа – делать солнца.  
И наводить румянец им в печи!  
Мать – как художник, в час, когда творит он... [7, с. 123].

В своём образе жизни, в душе и во всём творчестве О. Поскрёбышев сохраняет заветы родного дома, семейные устои. Для него это в первую очередь традиционные народные представления о красоте, доброте, чистоте, трудолюбии, уважительном и внимательном отношении к предкам. Поэт-гуманист с особой теплотой относится ко всему живому, к людям, женщине, матери:

Живу по-старому, как мать поставила,  
А мать поставила – по чести жить.

А мать поставила, чтоб взять за правило  
Крушить недоброе, добру служить [5, с. 386].

В стихотворении «Матери моей лихая доля» Олег Поскрёбышев также отметил, что материнские опыт и знания явились для него изначально фундаментальными:

...Самой трудной на земле науке  
Я с азов у матери учусь [3 с. 391].

Образ Александры Васильевны, своей матери, поэт пронёс через всё свое творчество. В стихотворении «Давнее слово к матери» им написаны строки:

Пока дышу и радуюсь пока я,  
Что сердцем  
Дней отстукиваю счёт,  
Твоя любовь мне в жизни помогает,  
Как поводырь,  
К добру меня ведёт...  
Хоть завтра мне пришлось бы жизнь отдать,  
То всё равно в долгу перед тобою  
Останусь я за прожитое,  
Мать! [3, с. 328].

В большинстве стихов Олег Поскрёбышев выражает матери свою теплоту и сыновью любовь:

И песню матери я вспомнил вдруг –  
Ту, колыбельную, порой вечерней,–  
Свеченье рук её  
и излученье  
Тепла и нежности из этих рук [3 с. 132].

Доброта и ласковость матери поэта неизменна и не омрачена неизбежными заботами трудовой деревенской жизни. Об этом, к примеру, стихотворение «Мать моя Васильевна»:

Сколько в жизни сделала  
Людям ты добра,  
Сколько дел осилила,

Трудно посчитать,  
Мать моя Васильевна,  
Дорогая Мать...  
Ну а сколько горюшка  
Износила ты...  
Сердцем совестливая –  
Мне ль того не знать! [6, с. 26].

Писал Олег Поскрёбышев и о матерях, которым пришлось потерять своих мужей и сыновей на войне, – проникновенно, с состраданием:

Когда отцов отобрала война,  
То матери – им стало всё по силе –  
Рубили лес, сажали семена,  
И землю рыли, и траву косили...  
И пели бабы...  
И песня пелась, плакалось навзрыд,  
И я, забывшись, плакал в уголочке...  
Пусть никогда вовек от наших жён  
Не слыхивать такого пенья детям [8, с. 38].

Так и в стихотворении «Восемь», посвящённом памяти восьми братьев Сидоровых из удмуртской деревни Малая Сюга, Олег Алексеевич отобразил трагедию семьи – восемь сыновей, один за другим ушли на фронт и не вернулись.

Восьмеро песню не выплеснут хором,  
В пляске не схлопают в лад –  
Восемь бумажек с известием чёрным  
В белой тряпице лежат...  
Мать их для счастья родила – все восемь,  
Все за него полегли.  
Что с этим горем поделать на свете?!  
Взвесить весов не нашлось... [4, с. 133].

Особое место в этом ряду занимает стихотворение «Памятник скорбящей матери» [6]. Поэт изображает мать, используя сильные сравнения, которые заставляют ощутить боль:

И не руки,  
А две вознесённые молитвы.

И не грудь,  
А иссякший живительный влагой родник.  
И не сжатые губы –  
Бессловесный,  
Задушевный,  
Каменный  
Крик [6, с. 70].

Глубоки по своей идейной направленности произведения Олега Поскрёбышева о матери в прозе [2; 4]. Это небольшие рассказы, как их называл сам автор – «моментальные оттиски жизни», «летучие мгновения бытия».

Всё, о чем писал Олег Поскрёбышев, – это желание «строчками своими воздействовать на других». «Для меня будет радостью, если что-то из моей книги найдёт сочувственный отклик в твоей душе, друг мой, и само сердце твоё заставит постучать», – писал Олег Поскрёбышев. «И вдвойне буду рад, если какие-то страницы, даже отдельные строчки ещё решительнее отвратят тебя от того безобразного или злого, что ещё бытует порой вокруг нас, и подтолкнут к ещё более активному утверждению на земле красивого, доброго, человеческого» [4, с. 7]. Конечно, и в своих прозаических текстах Олег Поскрёбышев писал о значимости и ценности матери и материнской любви.

Образ матери наиболее ярко и значимо воспроизведён в таких прозаических текстах, как «С чего начиналось», «Букет», «К маме в гости», «Наши старые старухи», в предисловии к книге стихотворений «Жизнью всё было».

Проза Олега Поскрёбышева остаётся малоизученной областью его творчества и требует отдельного разговора.

### Список использованной литературы

1. *Поскрёбышев, О.* Круг жизни над полями : стихи 60–70-х гг. / О. Поскрёбышев. – Ижевск : Удмуртия, 2000. – 480 с.
2. *Поскрёбышев О.* Лоскутное одеяло : рассказы / О. Поскрёбышев. – Устинов : Удмуртия, 1986 – 232 с.
3. *Поскрёбышев, О.* Я вам пригожусь : кн. новых стихотворений / О. Поскрёбышев. – Ижевск : Удмуртия, 1995. – 608 с.
4. *Поскрёбышев, О. А.* Жизнью всё было : кн. стихотворений и поэм / О. А. Поскрёбышев. – Ижевск : Удмуртия, 1980. – 568 с.

5. *Поскрёбышев, О. А.* На миру : стихи, поэмы / О. А. Поскрёбышев. – Ижевск : Удмуртия, 1990. – 400 с.
6. *Поскрёбышев, О. А.* Страда : Стихи. Поэма / О. А. Поскрёбышев. – Ижевск : Удмуртия, 1973. – 106 с.
7. *Поскрёбышев, О. А.* Чтоб лился к свету свет : стихи / О. А. Поскрёбышев. – Ижевск, 1999. – 608 с.
8. *Поскрёбышев, О. А.* Когда вникаешь в мир огромный : кн. стихотворений и поэм / О. А. Поскрёбышев. – М. : Современник, 1983. – 190 с.

**Ю. А. Ефремова,**  
*студентка,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*

**А. Н. Жданова,**  
*студентка,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*

**научный руководитель – Н. Н. Закирова,**

*канд. филол. наук,  
доцент кафедры*

*русского языка и литературы,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*

*г. Глазов*

## **СЦЕНАРИЙ «ЛИТЕРАТУРНОЙ ГОСТИНОЙ», ПОСВЯЩЁННОЙ ЮБИЛЕЮ В. В. ЗАХАРОВА**

Для литературной гостиной необходимы: два ведущих, чтецы.

Фон – презентация с фотографиями В. В. Захарова. Слова ведущих сопровождает тихая музыка (фортепиано, гитара и т. п.). Декор – стенд с поэтическими сборниками В. В. Захарова, его научными трудами, очерками о жизни и творчестве поэта.

Дата: 06.02.2021 г., время: 15:00. Аудитория для проведения вечера в ГГПИ – 308 кабинет ораторского искусства и красноречия.

### **План мероприятия:**

1 часть – сценарная. Рассказ о биографии В. В. Захарова, его творчестве, работе в ГГПИ.

2 часть – литературная гостиная. Студенты, а также преподаватели читают любимые произведения, принадлежащие перу В. В. Захарова. Также звучат стихотворения, посвящённые В. В. Захарову.

3 часть – живые рассказы преподавателей о В. В. Захарове, светлые воспоминания об учёном и поэте.

Часть 1. Биография В. В. Захарова.

**Ведущий 1:** Здравствуйте, дорогие гости! Сегодняшняя наша встреча посвящена замечательному человеку, талантливому ученому, тонкому поэту – Вячеславу Васильевичу Захарову.

**Ведущий 2:** Сегодня мы узнаем о том, каким был Вячеслав Васильевич, окупёмся в мир его творчества, послушаем живые истории людей, которым довелось общаться с этим оригинальным поэтом и чутким педагогом.

**Ведущий 1:** Почему важно знать о талантливых выпускниках нашего института? Потому, что не место красит человека, а человек место. Чем больше известно нам о людях, славящих ГГПИ, тем больше мы начинаем гордиться нашей альма-матер. А эта гордость порождает стремление ещё усерднее трудиться на благо родного института.

**Ведущий 2:** Начнем наш рассказ о жизни Вячеслава Васильевича Захарова. Родился будущий поэт 6 февраля 1946 года в городке Вятские Поляны Кировской области. Отец Василий Захарович – военный, мать Августа Константиновна – агроном. Именно от матери Вячеславу Васильевичу досталась тяга к творчеству, а также тонкое чувство прекрасного. Вот как поэт вспоминает свою мать: «Думаю, у неё были учительские навыки. Особым здоровьем мама не отличалась. Но она всё время что-то выдумывала, творила, прекрасно вышивала и... увлекалась зарубежной литературой. Мама была очень интересным человеком с обострённым чувством красоты и гармонии».

**Ведущий 1:** Особое влияние на становление личности Вячеслава Васильевича Захарова оказала и школа. Так вспоминает поэт свои учебные годы: «Очень многое сформировала

во мне школа. Я учился в двухэтажной деревянной школе № 1. Сейчас этого здания уже нет... Я любил учиться. С интересом изучал математику и физику, химию и английский язык. А вот в 8–10 классах началось серьёзное увлечение литературой, поэзией и даже музыкой».

**Ведущий 2:** Книги также сыграли важную роль в жизни Вячеслава Васильевича. Для будущего педагога литература стала одновременно и воспитателем, и вдохновителем: «Я перечитал всего Блока, Диккенса, можно сказать, не вылезал из библиотек. Их в Вятских Полянах в то время всего было две. Посещение библиотеки было для меня настоящим праздником, – вспоминал Вячеслав Васильевич. – Книги зародили во мне жажду путешествий, я вычерчивал какие-то рождённые моей фантазией карты. В школе я начал писать стихи и маленькие рассказы. Были в них, видимо, и элементы творчества. В 10 классе мои стихи публиковались в местной “Правде”, рисунки – в газете “Кировский комсомолец”».

**Ведущий 1:** В 1964 г. Вячеслав Васильевич окончил школу. Интересно узнать, каким учеником он был. В краткой характеристике, которая по сей день хранится в его личном деле, сказано, что школьник Вячеслав Захаров «дисциплинирован, из класса в класс переходил с оценками 4 и 5, на экзаменах показал глубокие знания по основам наук, отличается широтой кругозора, окончил два курса Московского заочного народного университета искусств, за участие в выставке юных художников и конкурсе юных поэтов Дома пионеров был награждён грамотой и подарком, участвовал в общественно-полезном труде, изготовил много наглядных пособий для школы, принимал активное участие в историческом кружке и кружке иностранного языка, проявлял особый интерес к истории нашей Родины. Захаров Вячеслав скромный, трудолюбивый, вежливый».

**Ведущий 2:** Школа окончена, нужно двигаться дальше. Но в каком направлении? Решить эту задачу Вячеславу Васильевичу помогла Августа Константиновна – его мама.

«Именно мама посоветовала мне поступать на филфак Глазовского пединститута», – рассказывал Вячеслав Васильевич. Эта чуткая женщина ясно видела, какими способностями одарён её сын, и потому предложила поступать в педагогиче-



ский институт. Годы показали, что совет Августы Константиновны оказался более чем правильным.

**Ведущий 1:** Образ матери занимает важное место в лирике Вячеслава Васильевича. Светлой грустью и нежной любовью наполнено стихотворение «Мамин сад».

**Ведущий 2:** В сентябре 1964 г. Вячеслав Васильевич Захаров стал студентом Глазовского пединститута. Ещё будучи абитуриентом, он проявлял неординарность натуры – в документах вместо «Прошу допустить меня к вступительным экзаменам», он написал: «Желаю учиться в Вашем институте...» Таким образом, юноша демонстрировал стремление выйти за рамки шаблонов.

**Ведущий 1:** Студенческая жизнь Вячеслава Васильевича была поистине яркой. На филфаке под руководством молодого кандидата наук Виктора Андреевича Евстафьева был создан литературно-творческий кружок. Благодаря этому объединению началось активное развитие Вячеслава Захарова в поэтическом русле. По его словам, первым, кто заметил его увлечённость литературой, был именно Виктор Андреевич. «Он покорила меня своими блестящими лекциями, поэтическим даром. Мы с ним сблизились, как родственные души. Я читал ему собственные стихи, буквально впитывал в себя его точные, ёмкие замечания и оценки. Он открыл для меня Сашу Чёрного и Андрея Вознесенского. Под его руководством я написал дипломную работу “Владимир Маяковский и современная поэзия”».

**Ведущий 2:** Но не только творчество увлекало студента Вячеслава Захарова. Много сил он отдавал и научной деятельности – выступал на семинарах, писал доклады и рефераты. Научные труды Вячеслава Васильевича отличались глубиной и самостоятельностью суждений. Потому неудивительно, что именно он стал председателем факультетского СНО.

**Ведущий 1:** Студенческие годы – это также время, когда молодой поэт Вячеслав Захаров начал открываться публике. В газете «Правда» было напечатано его стихотворение «Мечтатели», а в журнале «Семья и школа» был опубликован рассказ «Куда ведут огоньки». После публикации «Мечтателей» сам Флор Васильев поздравил молодого поэта. (Исполняется стихотворение «Мечтатели».)

**Ведущий 2:** Время идёт. Позади остались школьные и студенческие годы. Жизнь Вячеслава Васильевича кипела: служба в армии, учёба в аспирантуре, женитьба – каждый из новых жизненных этапов преподносил свои трудности, но упорство и постоянная работа поддерживали молодого учёного-филолога. Важным достижением стала защита диссертации. Вячеслав Васильевич вёл активную преподавательскую деятельность: читал лекции по русской и советской литературе, вёл спецкурс по творчеству Ильи Львовича Сельвинского и спецсеминар по советской поэзии.

**Ведущий 1:** Немало внимания Вячеслав Васильевич отдавал и общественной деятельности: возглавлял институтскую организацию общества охраны памятников, затем городскую организацию книголюбов, являлся членом правления клуба «Юность», куратором студенческой группы. Но настоящей отдушиной для молодого преподавателя стал открытый им на факультете литературно-творческий кружок.

**Ведущий 2:** Постоянное повышение квалификации в крупнейших вузах страны, зарубежные командировки, выступления с докладами, разработка новых лекционных курсов – эти колоссальные труды Вячеслава Васильевича не остались без внимания. 4 июля 1975 г. он был избран на должность заведующего кафедрой русской и зарубежной литературы.

**Ведущий 1:** «Представляете, из чьих рук я принимал кафедру? Из рук моих учителей, для которых я всё ещё оставался студентом. Виктор Андреевич Евстафьев тогда был уже ректором. Кафедру мог бы возглавить Александр Григорьевич Татаринцев. Самоотверженный учёный, человек академического склада ума, он был высокой нотой в нашем кафедральном оркестре, лидером, стержневым человеком кафедры. Но он не хотел заниматься организационными делами... Преподаватели кафедры меня поддерживали. У нас было взаимопонимание. Конечно, они не были людьми идеальными, но – и это самое важное – их отличал внутренний гуманизм, и они никогда не были равнодушными к творческим начинаниям коллег», – так рассказывал Вячеслав Васильевич о начале нового волнительного этапа своей жизни.

**Ведущий 2:** «Захаровская» кафедра, руководимая столь умным и трудолюбивым человеком, показывала прекрасные

результаты. Углублялись связи преподаваемых дисциплин со школьным курсом литературы, создавались благоприятные условия для участия студентов факультета в различных видах творческой деятельности, активизировалась профориентационная работа с учащимися школ города. Преподаватели и студенты по достоинству оценивали работу Вячеслава Васильевича Захарова. Неудивительно, что благодаря упорному труду на благо факультета Вячеслав Васильевич являлся руководителем кафедры четверть века – вплоть до 1999 г.

**Ведущий 1:** А в январе того же года Вячеслав Васильевич был назначен деканом филологического факультета. Эту должность он занимал до 2009 г. Разумеется, и на этом поприще Вячеслав Васильевич проявил себя как настоящий профессионал своего дела. О заметных качественных изменениях на филологическом факультете (начиная с 2000 г.) убедительно говорят многочисленные грамоты, дипломы, благодарственные письма. В этот период студенты и преподаватели филфака добивались грандиозных успехов на различных конкурсах и олимпиадах. Мобилизующим центром всей многогранной работы факультета стал деканат во главе с Вячеславом Васильевичем Захаровым.

**Ведущий 2:** Обладая блестящими организаторскими способностями, Вячеслав Васильевич был и проницательным педагогом. Интересно узнать о его стиле преподавания. «В каждом человеке я вижу изюминку, творческое ядро, обязательно стараюсь его поддержать, – рассказывал Вячеслав Васильевич. – Люблю всех студентов, даже двоечников, помогаю им включить внутренние механизмы. Многим удаётся такое “самовключение”. Если со студентами серьёзно работать с первого курса, они так меняются в лучшую сторону к выпуску. Вот такую работу я веду. Пытаюсь изменить взаимоотношения студента и преподавателя, меняю педагогическую ситуацию. Вопросы, доклады, лекции, методика – всё это предоставляется студентам... Пусть они чаще выполняют роль преподавателя. Поощряю их иллюстрации, рисунки, живопись, музыку, композиции... Всё это оживляет пространство развития личности студента. Жаль, что из-за перегрузки студентов это не всегда получается».

**Ведущий 1:** Эти слова показывают, что Вячеслав Васильевич стремился развивать в студентах самостоятельность, творческое начало. А ведь эти качества остаются одними из самых важных, в какую бы эпоху мы ни жили.

За успехи в научно-педагогической работе Вячеслав Васильевич был награждён значком «Отличник народного просвещения», почётными грамотами Президиума Верховного Совета Удмуртской АССР, ему было присвоено звание «Заслуженный работник народного образования Удмуртской Республики». Вячеслав Васильевич занесён в Книгу почёта института и на Доску почёта г. Глазова.

**Ведущий 2:** Вячеслав Васильевич был не только талантливым педагогом, руководителем, учёным, но и замечательным человеком, который дарил окружающим его людям заряд жизненной бодрости и оптимизма, тепло родным и близким, был светлым, неравнодушным человеком.

На этом мы заканчиваем рассказ о биографии Вячеслава Васильевича. Хотим сказать, что главным источником информации о жизни поэта и учёного для нас стал очерк Людмилы Борисовны Шмыгиной «К берегам людских сердец...». Если вы хотите больше узнать о жизни и творчестве Вячеслава Васильевича Захарова, то можете взять книгу в институтской библиотеке. (Звучит стихотворение «Янтарь».)

**Ведущий 1:** Дорогие гости! Первая часть нашего мероприятия подошла к концу. Сейчас мы предлагаем вам проникнуться поэзией Вячеслава Васильевича Захарова. Каждый из вас может пройти на нашу импровизированную сцену и прочитать те строки, которые задели глубокие струны вашей души, которые полюбились вам своими простотой и изяществом.

Часть 2. Студенты и преподаватели читают любимые произведения В. В. Захарова и стихотворения о поэте

Часть 3. Рассказы преподавателей о В. В. Захарове, светлые воспоминания об учёном и поэте.

*А. Н. Жданова,*  
студентка,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
**И. В. Корепанов,**  
студент,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
**научный руководитель – Н. Н. Закирова,**  
канд. филол. наук,  
доцент кафедры  
русского языка и литературы,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов

## **ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ РОМАНА И. А. ГОНЧАРОВА «ОБЛОМОВ»**

Роман И. А. Гончарова ещё при жизни автора получил разноречивые оценки в русской критике [1]. Оригинальную версию произведения дал кинорежиссёр Н. С. Михалков в фильме «Несколько дней из жизни Обломова». Особый интерес представляют интерпретации этого художественного текста в наследии отечественных художников.

Велика сила изобразительного искусства... Эта мысль становится особенно явной при рассмотрении иллюстраций к литературным произведениям. Художественный текст и зарисовка к нему – замечательный союз, ведь иллюстратор с помощью цвета, мазков, штрихов, линий и прочих инструментов изобразительного мастерства может подчеркнуть мысль, вкладываемую автором в литературное произведение, передать настроение, характер героя и даже выразить главную идею художественного текста. Поэтому так важно обращаться к иллюстрациям, нужно понимать, что это не просто картинки, позволяющие читателю меньше напрягать мозг в процессе создания мысленных образов. Рисунки к литературному произведению – хорошие помощники в постижении авторской мысли, в работе над анализом текста.



*Рис. 1.* Г. А. Мазурин.  
«Обломов Илья Ильич  
в своём кабинете». 1982 г.

Обратимся к альбому «Герои Гончарова в иллюстрациях русских художников» [2]. В данном труде собрано огромное количество рисунков к различным произведениям И. А. Гончарова: есть иллюстрации к «Обыкновенной истории», к книге очерков «Фрегат Паллада», к роману «Обрыв», а также к знаменитому «Обломову», изучаемому в школе [3–4].

«Обломов» – шедевр русской классики. Как же воплотили героев этого произведения в своих работах художники-иллюстраторы?

Прежде посмотрим, как изображён главный герой романа – Илья Ильич Обломов.

Иллюстрация Г. А. Мазурина (рис. 1) имеет название «Обломов Илья Ильич в своём кабинете». Легко догадаться, что на ней изображён Обломов в привычных для него условиях, т. е. у себя дома, а точнее, в кабинете.



*Рис. 2. Ю. М. Игнатъев.  
«Обломов». 1987 г.*

Он пребывает в лежачем положении, устремив мечтательный взгляд куда-то вверх. Эти два фактора в совокупности с довольно лёгким одеянием и беспорядком на столе, стоящем у дивана, создают впечатление, что Илья Ильич похож на карикатурного философа, который лежит на диване и размышляет о высоких материях. В произведении Обломов как раз ведёт очень неторопливую жизнь, склонен к мечтательности и философствованиям, что хорошо подчеркнуто художником.

Цветовая палитра работы Г. А. Мазурина тоже внушает спокойствие, но с некой долей безысходности. На картине преобладают мягкие, как будто акварельные, но при этом прохладные тона, сероватые и бледно-голубые оттенки, которые одновременно создают эффект некой монотонности, связываемой со спокойствием, но вместе с тем как будто говорят о том, что эта обстановка вечна и неизменна, есть эффект запылённости и выгоревших цветов.

Иллюстрация художника Ю. М. Игнатъева имеет лаконичное название – «Обломов» (рис. 2).



*Рис. 3. Г. А. Мазурин.  
«Ольга Ильинская». 1982 г.*

Это изображение, в отличие от работы Г. А. Мазурина, выглядит более живым за счёт использования более ярких красок, позы центрального персонажа (Илья Ильич на картине сидит на диване с трубкой в руке), а также благодаря тому, что Обломов не изображён как часть интерьера, он не сливается с ним, как это было на предыдущей картине.

Лицо Обломова выглядит задумчивым, но не мечтательным, как у Мазурина. При этом складывается впечатление, что Илья Ильич смотрит в пустоту.

Особенно привлекает внимание халат Обломова, яркий цвет которого выдаёт материальный статус его хозяина, а рисунок на нём вызывает чувство спокойствия и размеренности, но только если акцентировать взгляд на нём. Если смотреть на картину в целом, то халат сильно контрастирует с обоями, диваном и столом, что создаёт эффект, обратный внушению спокойствия, а именно эффект некой вычурности и роскоши.





*Рис. 4. Г. А. Мазурин.  
«Встреча Обломова с Ольгой  
в Летнем саду». 1982 г.*

Итак, если художник Г. А. Мазурин изображает лежащего Обломова как часть интерьера в обстановке умиротворения, то Ю. М. Игнатъев посадил Илью Ильича в центр изображения и акцентирует на нём внимание более яркими красками. На обеих картинах главный герой романа Гончарова изображён мечтательным или задумчивым, пребывающим в состоянии философского спокойствия.

Обратимся к изображению других героев романа: Ольги Ильинской и Андрея Штольца.

Гончаров так описывал Ольгу: «Но если б её обратить в статую, она была бы статуя грации и гармонии». Именно эта характеристика героини, а также её спокойствие, ум и уверенность просматриваются в иллюстрации Г. А. Мазурина (рис. 3). Ольга стоит, гордо выпрямившись, подбородок её приподнят, однако это не придаёт героине высокомерия – отражается лишь её чувство собственного достоинства.

А сколько нежности и трепета в иллюстрациях, на которых изображены свидания Ольги и Ильи Ильича! (рис. 4).



*Рис. 5. М. И. Козьмин.  
«Приезд Шгольца».  
1952 г.*



*Рис. 6. Т. В. Прибыловская. «Захар». 1988 г.*



*Рис. 7. Т. В. Прибыловская.  
«Захар на могиле Обломова». 1988 г.*

Энергию и бодрость Андрея Штольца удачно сумел передать М. И. Козьмин (рис. 5). Сила и деятельный характер героя отражены в его динамичной позе, в разлетающемся сюртуке и решительном взгляде.

Немаловажную роль в романе играет обломовский слуга Захар. Замечательны иллюстрации Т. В. Прибыловской (рис. 6, 7). Захар, сварливый, но верный, всегда готовый услужить, словно тень Обломова. Герой, полностью преданный своему хозяину, не забывает об Илье Ильиче и после его смерти.

Обратимся к последним годам жизни Обломова. И вновь привлекают взгляд иллюстрации Т. В. Прибыловской (рис. 8, 9).

Сравним их. Этот диптих отражает кольцевую организацию жизни главного героя, победу обломовщины. Начало жизни: Обломов, ещё молодой, празднично лежит на диване. Вокруг него – бардак. Герой в одиночестве предаётся пустым размышлениям. Конец жизни: постаревший Илья Ильич всё так же не сменил свою горизонтальную позу. Никаких кардинальных изменений в существовании героя, кроме появления

заботливой жёнушки Агафьи Пшеницыной и рождения ребёнка, не случилось.



Рис. 8. Т. В. Прибыловская. «И. И. Обломов». 1988 г.



Рис. 9. Т. В. Прибыловская. «Обломов у Пшеницыной». 1988 г.

Итак, рассмотренные иллюстрации удачно и адекватно передают идеи и мысли, вложенные И. А. Гончаровым в роман «Обломов». На уроках литературы и при самостоятельном чтении необходимо обращаться к иллюстративному материалу, можно предложить обучающимся нарисовать героев романа, ведь визуальные образы могут помочь приблизиться к пониманию текста [5].

### Список использованной литературы

1. *Закирова, Н. Н.* И. А. Гончаров в оценке В. Г. Короленко / Н. Н. Закирова // Материалы V Международной научной конференции, посвященной 200-летию И. А. Гончарова : сб. ст. – Ульяновск, 2012. – С. 421–426.
2. Герои Гончарова в иллюстрациях русских художников : лит.-худ. альбом / сост. : Е. Б. Клевогина, А. В. Лобкарёва, И. О. Маршалола. – Ульяновск : Изд-во «Корпорация технологий продвижения», 2020. – 176 с. : ил.
3. *Закирова, Н. Н.* Жизнь и творчество И. А. Гончарова в трактовке учителей Удмуртии / Н. Н. Закирова // Инновационные технологии в машиностроении, образовании и экономике. – Азов, 2017. – Т. 3. – № 1-1 (3). – С. 58–60.
4. *Закирова, Н. Н.* Наследие И. А. Гончарова в вузе: из опыта изучения жизни и творчества писателя в Глазовском пединституте / Н. Н. Закирова // Инновационные технологии в машиностроении, образовании и экономике. – Азов, 2017. – Т. 3. – № 1-1 (3). – С. 28–31.
5. *Проничева, Ю. А.* Портрет писателя на уроке литературы / Ю. А. Проничева // Воспитание будущего учителя-исследователя : сб. материалов по итогам научной сессии студентов. – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2020. – С. 266–271.

*Н. Н. Закирова,  
канд. филол. наук,  
доцент кафедры  
русского языка и литературы,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **75-ЛЕТНИЙ ЮБИЛЕЙ В. В. ЗАХАРОВА В ГГПИ**

Наследие доцента кафедры русского языка и литературы, кандидата филологических наук, почетного профессора Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко, члена Союза писателей РФ В. В. Захарова ещё при жизни стало объектом изучения. Его литературное и научное творчество нашли отражение в ряде изданий: в статьях и сборниках, альманахах, справочных и энциклопедических изданиях [1–3; 5–11]. В 2008 г. Вячеслав Васильевич удостоился особой чести: доцент кафедры педагогики Людмила Борисовна Шмыгина посвятила ему книгу из серии «Творческие биографии выпускников Глазовского государственного педагогического института» [12]. Достойное место занимает персоналия поэта и краеведа в учебно-методическом пособии «Наше культурное достояние» [3, с. 169–172, 342–344]. Методике изучения творчества В. В. Захарова в школе были посвящены курсовые и дипломная работа студентов-филологов.

В 2021 г. к 75-летию нашего коллеги на различных площадках в стенах Глазовского государственного педагогического института в оригинальных форматах прошла серия юбилейных акций.

Так, в день рождения Вячеслава Васильевича – 6 февраля – состоялась привлёкшая в институт городскую интеллигенцию и педагогическую общественность Литературная гостиная. Яркими и запоминающимися моментами было наполнено всё: и презентация обзора жизни и творчества юбиляра, и проникновенное звучание лирики поэта, и живое слово его бывших учеников, коллег. Кафедру русского языка и литературы представлял на встрече весь коллектив во главе с ректором Я. А. Чиговской-Назаровой. Звучали уникальные воспомина-

ния, поэтические экспромты, демонстрировались документы и фото из личных архивов. Яркими были выступления Я. И. Ивановой из Публичной научной библиотеки, выпускников 2014 г. А. Лекомцева и М. Наговицыной (см. сценарий этого мероприятия в настоящем издании) (фото 1).

Не все желающие смогли стать гостями этого трогательного события, поэтому для студенчества нами были проведены специальные юбилейные занятия по литературной критике и литературному краеведению на 3 и 5 курсах факультета СКиФ, для 4 курса всех факультетов – по практике читательской деятельности.

В учебном процессе и воспитательной работе в ГГПИ активно применяется геймификация. По инициативе СНО факультета СКиФ и Открытого литературного клуба «Прагма» 12 февраля в старинном здании ГГПИ прошло очередное юбилейное мероприятие: игровая программа привлекла в институтский музей студентов разных курсов, в том числе представителей иностранного студенчества.



Фото 1. Литературная гостиная. ГГПИ, 6 февраля 2021 г.



*Фото 2.* Участники викторины. ГГПИ, музей. 12 февраля 2021 г.

В викторине сразились три команды, наперебой блиставшие знаниями о Вячеславе Васильевиче – поэте, педагоге, учёном, оставившем яркий след в истории института и в культуре города.

Игровую программу удачно дополнили презентация и видеозаписи с участием В. В. Захарова. А интерактив с чтением поэтических строк о Глазове приблизил к студентам личность и творчество талантливого современника и земляка (фото 2).

Во Всемирный день поэзии институтская библиотека инициировала книжные выставки и обзоры литературы по наследию поэта и учёного В. В. Захарова.

Доклады о нём прозвучали на нескольких секциях XII Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) «Достижения науки и практики – в деятельности образовательных учреждений».

ГГПИ провёл большую подготовительную работу совместно с Управлением культуры и молодёжной политики Администрации города Глазова, Публичной научной библиотекой имени В. Г. Короленко, чтобы 25–26 марта 2021 г. состоялись «Захаровские чтения».

Поддержку для проведения региональной научно-практической конференции, посвящённой 75-летию со дня



рождения В. В. Захарова, оказал Фонд «Русский мир» (рис. 1, 2).



*Рис. 1*



*Рис. 2*

В рамках конференции обсуждались следующие темы:

1. «В. В. Захаров – учёный, педагог, поэт, общественный деятель».
2. «Актуальные вопросы литературы и русского языка».
3. «Проблемы изучения русской литературы Удмуртии в школьной и вузовской практике».
4. «Литературный Глазов: история и современность».
5. «Популяризация русского языка и литературы в читательской среде».

В работе очно-заочной конференции приняли участие свыше 300 участников, в том числе дочь и внук В. В. Захарова, писатель, литературный критик, профессор А. К. Углицких, литераторы и учителя из различных регионов России (Ижевска, Глазова, Москвы, Кирова), США, земляки юбиляра из

Вятских Полян и, конечно, студенты и преподаватели Глазовского государственного педагогического института, где состоялось открытие форума, пленарное заседание, работа секций, круглых столов, мастер-классы и открытые лекции.

Во Всемирный день культуры – 15 апреля – проведена презентация макета сборника «Захаровские чтения». А 25 апреля захаровское слово весомо прозвучало в Доме дружбы народов и в ГГПИ на закрытии дней русской культуры в Глазове.

На кафедре русского языка и литературы успешно защищены две выпускные квалификационные работы о поэте и учёном (научный руководитель – доцент С. С. Маратканова), в настоящее время готовится к изданию учебно-методическое пособие, посвящённое многоаспектному освещению литературного творчества, методического и научного потенциала В. В. Захарова.

Настоящее издание филиала ГГПИ в Ижевске также содержит материалы о В. В. Захарове, чей вклад в культуру, просвещение и науку Удмуртии неоспоримо значителен и весом.

#### Список использованной литературы

1. *Богомолова, З.* «Мир широк и небосвод глубок...» / З. Богомолова // Удмуртская правда. – 1994. – 30 марта.
2. *Берег : поэтический альманах* / сост. Т. Ананина, В. Захаров, Д. Нарыжный ; под ред. Т. А. Ананиной. – Глазов, 2002. – 140 с.
3. «В пути мы обретаем лица...» : поэзия и проза литераторов Глазова / сост. : Л. Ф. Смелков, В. В. Захаров, Н. Н. Закирова. – Ижевск : Удмуртия, 2016. – 384 с.
4. *Закирова, Н. Н.* В. В. Захаров / Н. Н. Закирова // Наше культурное достояние : учеб.-метод. пособие. – Глазов, 2008. – 364 с.
5. *Закирова, Н. Н.* Цветопись в лирике В. Захарова / Н. Н. Закирова, А. Ю. Сутягина // Языки и этнокультуры Европы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2015. – [Электронное издание].
6. *Захаров, В.* Песенный свет : стихотворения / В. Захаров. – Глазов, 2015. – 228 с.
7. *Захаров, В. В.* Понимание : стихи / В. В. Захаров. – Ижевск : Удмуртия, 1983. – 36 с.
8. *Лехницкая Л.* Поэт в России больше чем поэт: в Лицее искусств состоялся литературный вечер / Л. Лехницкая // Красное знамя. – 1998. – 17 июня.
9. Писатели и литературоведы Удмуртии : биобиблиограф. справ. – Ижевск : Научная книга, 2006. – 219 с.

10. *Томских, Н. В.* Поэт и исследователь В. В. Захаров / Н. В. Томских // История и культура финно-угорских народов : материалы Междунар. студенческой науч.-практ. конф. Ч. 2. Языкознание. Фольклор и краеведение. – Глазов : ГГПИ, 1998. – С. 73–75.

11. *Углицких, А.* «Кто любит и любим, почти спасен...»: Заметка и фоторепортаж с юбилея поэта В. Захарова / А. Углицких // Интернет-журнал литературной критики и словесности. – 2006. – 5 марта. – URL: <http://legiartis.medic-21vek.ru>.

12. *Шмыгина, Л. Б.* К берегам людских сердец... : очерк о жизни, творчестве и научно-педагогической деятельности профессора В. В. Захарова / Л. Б. Шмыгина. – Глазов : ГГПИ, 2008. – 84 с.

*Н. Н. Закирова,  
канд. филол. наук,  
доцент кафедры  
русского языка и литературы,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **ЯРКАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ: ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ УЧИТЕЛЯ Н. С. ЕЖОВОЙ**

Всматриваясь в знакомые черты лица, вслушиваясь в неповторимые интонации голоса, узнаю свою однокурницу: энергичную и яркую Наташу Ежову (фото 1). Каждая наша новая встреча после окончания в 1978 г. ГГПИ с Натальей Семёновной на конференциях и форумах в Глазове, Ижевске, Москве или Казани не обходится без воспоминаний о родном институте образца 1970-х гг., о том, как же нам повезло с настоящими корифеями филологии: с А. Г. Татаринцевым и А. С. Поповым, с Л. А. Чешковой и Л. Э. Князевой, с Л. Б. Шмыгиной, С. Я. Пашковой, В. В. Захаровым... Все они оставили свой след в судьбах многих поколений студентов, помогли в нашем профессиональном становлении. И именно альма-матер привила нам потребность в творческом отношении к педагогическому труду, творческому подходу, научному поиску и жажде открытий.

Имея два высших образования (кроме ГГПИ, она ещё педагог-психолог, выпускница Тюменского областного государственного института развития регионального образования), за

44 года педагогической деятельности Н. С. Ежова постоянно повышает свою квалификацию, прошла путь от рядового молодого специалиста в сельской школе в с. Пугачёво Малопургинского района Удмуртской Республики до её руководителя. В последние годы она, учитель русского языка и литературы высшей категории, держит марку ГППИ: успешно трудится в самых престижных школах столицы Татарстана: в Казанской гимназии № 122 и в многопрофильном лицее № 185.

Н. С. Ежова – почётный работник общего образования Российской Федерации, заслуженный работник народного образования Удмуртской Республики, победитель конкурсов лучших учителей Российской Федерации и Удмуртской Республики разных лет, а её воспитанники – многократные победители и призёры престижных республиканских, всероссийских и международных лингвистических, литературных и краеведческих олимпиад и творческих конкурсов.

Неустанно проводя научно-экспериментальную работу, Н. С. Ежова известна в Удмуртии и Татарстане авторскими методическими разработками в области музейной педагогики, фольклористики, компаративизма, культурологии и пушкиноведения. Со своими такими же, как она сама, творческими учениками Наталья Семёновна объездила литературные места России, организовала уникальный Пушкинский музей, славящийся циклом творческих встреч в жанре «Литературный дворик», активно делится, как наставник, опытом и знаниями с молодыми коллегами.

Публикационная активность по итогам участия в конференциях различного уровня этого творческого учителя только за последние годы поражает серьёзностью и многоаспектностью исследователя (наше совместное плодотворное научное сотрудничество и соавторство – свидетельство серьёзности институтской дружбы) [1–5 и др.]. Наталья Семёновна публикуется и в зарубежном журнале «Культура в фокусе научных парадигм» [6–7].

А ещё она является автором богато иллюстрированной книги «В мире сказок Вячеслава Мурина» [8] (фото 2). В пособии воспроизведены тексты сказок и образцы прикладного творчества самобытного русского художника села Пугачёво Вячеслава Васильевича Мурина, творческие работы учащихся и методологические разработки. В книге представлены рисун-

ки учащихся: Е. Косолаповой, Е. Ежовой, Ю. Рябовой и И. Пчельникова. Адресовано специалистам по славянскому фольклору, учителям-словесникам, преподавателям МХК и краеведения, студентам-филологам, учащимся общеобразовательных школ.

Книга состоит из трёх частей и включает следующие разделы:

I. «Сказки В. В. Мурина».

II. «Творческие работы учащихся МОУ СОШ с. Пугачёво (по мотивам сказок В. В. Мурина).

III. «Программа элективного курса “Мифологические традиции народов мира в современном русском фольклоре” (на примере авторских сказок В. В. Мурина)».

С гордостью, трепетом и теплотой представляет Наталья Семёновна творческие работы своих учеников: «Так, вынесенные на обложку нашего издания рисунок Юлии Рябовой с ходу вводит читателя в богатый фантазийный мир пугачёвского сказочника. На рисунке семиклассницы предстают богатырского сложения всадник на огненно-красном коне и трусливо уносящее ноги безобразное Чудище поганое. Многоцветно расписан фон картины: здесь и белоствольные березки, и лохматые ели, и пышно-лиственные кустарники – представлено всё, чем щедро наделены леса родного Прикамья» [8, с. 11].

Ребята, как соавторы и создатели книги, выступают не только в роли художников, но и составителей кроссворда, литературной викторины и сценария праздника, посвящённого творчеству В. В. Мурина «Добрый сказочник из села Пугачёво». В книге имеются отзывы о творчестве В. В. Мурина, пояснительная записка к курсу, методические рекомендации для учителей, учебно-тематический план, содержание программы и список рекомендуемой литературы.

В 2019 г. был выпущен новый сборник «И пальцы просятся к перу...» [9] (фото 3). Не заставил себя ждать оперативный отзыв на книгу в Интернете о деятельном участии детей в её создании: «Показательно, что в альманахе каждый ученик сумел себя выразить в наиболее близком ему жанре. И даже более того, в творчестве, а точнее: “Содружество пера и карандаша”. Пока десятиклассник Женя Григорьев из с. Пугачёво писал сочинение-эссе по роману В. Каверина “Два капитана”,

юная художница Диляра Хузина занималась иллюстрированием его эссе.

“Спешите делать добрые дела” – фантастический рассказ Данила Дмитриева из 8 класса – не только призывает к совершению добрых поступков, но ещё к смелости и смекалке. “Без Бога нация – толпа...”. Паша Дерендяев лишь начинает свой творческий путь, а мурашки уже бегут по коже, такие простые размышления, но в них истина нашей жизни» [10].

Работа педагога в союзе с детьми и коллегами – подлинный урок сотворчества, приобщения к прекрасному! Неслучайно глазовские студенты, осваивающие богатый опыт Мастера, отмечают достоинства этой книги:

«Литературно-художественный альманах творческих работ учащихся и педагогов Республики Татарстан и Удмуртской Республики отражает опыт создания творческих работ, их особенностей в рамках ФГОС. Материалы интересны связью литературы и музейной практики. Бесспорно, мы будем использовать опубликованные произведения на уроках литературы, русского языка, во внеклассных мероприятиях и кружковой работе.



*Фото И. Н. С. Ежова*



Фото 2. Книга по творчеству



Фото 3. Альманах В. В. Мурина

В современном мире очень важно соединять инновационные исследования с творчеством на уроках и во внеурочной деятельности. Всё это может помочь обучающимся приобрести самостоятельность оценки и суждений. Создание собственных работ – это важнейшее средство самопознания, самоуправления личности, стремление дать возможность каждой личности свободно выражать свою индивидуальность. И всё это отражено в альманахе».

И ещё: «Литературно-творческий альманах “И пальцы просятся к перу...” является примером нестандартного направления не только в педагогике и методике, но и в литературе в целом. Происходит становление учеников как личностей, укрепление их нравственности, обогащение поэтического и эстетического мира. В работе над собственными сочинениями дети, несомненно, развивают свои творческие способности и критическое мышление. Но особенно важно, что в наше время больших возможностей, но вместе с тем и высокой конкуренции в битве “за место под солнцем” ученики познают себя, учатся управлять своей личностью, своими эмоциями и мыслями».

Показательно, что будущие учителя словесности смогли оценить значимость и масштаб работы, проделанной Натальей Семёновной и её учениками, и выразить восхищение их деятельностью. Это настоящий мастер-класс от талантливого педагога, искренне любящего свою работу, детей, творчески, деятельно преобразующего социокультурное пространство нашей жизни.

### Список использованной литературы

1. *Ежова, Н.* Особый короленковский дух / Н. Ежова, О. Гребенникова // Горизонты короленковедения : кол. монография / Н. Н. Закирова и др. – Глазов : ООО «Глазовская типография», 2011. – С. 172–174.

2. *Ежова, Н. С.* О короленковском движении в ГППИ: взгляд учителя-практика / Н. С. Ежова // Проблемы школьного и дошкольного образования : материалы VII регион. науч.-практ. конф. «Достижения науки и практики – в деятельность образовательных учреждений» (с междунар. участием). – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2016. – С. 49–51.

3. *Галимова, Р. Р.* Гуманистический аспект в сказках А. С. Пушкина и братьев Grimm / Р. Р. Галимова, Н. С. Ежова // Гуманизм в культуре и гуманитаристике : сб. ст. участников Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей «Десятые Короленковские чтения», посвящённой 70-летию присвоения ГППИ имени В. Г. Короленко, 19 окт. 2016 г. / науч. ред. Н. Н. Закирова ; отв. ред. Я. И. Чиговская-Назарова. – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2017. – С. 50–54.

4. *Галимова, Р. Р.* Трилогия А. П. Чехова о «маленьком человеке» / Р. Р. Галимова, Н. С. Ежова // Проблемы школьного и дошкольного образования : материалы X регион. науч.-практ. конф. – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2019. – С. 446–448.

5. *Ежова, Н. С.* Образы природных стихий в романах А. С. Пушкина и Г. Сенкевича / Н. С. Ежова, Н. Н. Закирова // Достижения науки и практики – в деятельность общественных учреждений : материалы VIII регион. науч.-практ. конф. – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2017.

6. *Ежова, Н. С.* Жизнь и поэзия – одно: сказочная реальность в биографии А. С. Пушкина / Н. С. Ежова, Н. Н. Закирова // Культура в фокусе научных парадигм : мультидисциплинарный журнал. – Донецк, 2018. – № 7. – С. 87–92.

7. *Ежова, Н. С.* «Хотим прекрасное в полёте удержать...»: об импрессионизме в пейзажах Б. Пастернака / Н. С. Ежова, Н. Н. Заки-



рова // Культура в фокусе научных парадигм : мультидисциплинарный журнал. – Донецк, 2021. – № 12.

8. В мире сказок Вячеслава Мурина / сост. Н. С. Ежова. – Малая Пурга : Изд. дом «Маяк», 2007. – 104 с.

9. «И пальцы просятся к перу...» : лит.-худ. альманах творческих работ учащихся и педагогов РТ и УР / сост. Н. С. Ежова, Н. В. Лекомцева. – Казань : Академия наук РТ, 2019. – 224 с.

10. «И пальцы просятся к перу...» : лит.-худ. альманах творческих работ учащихся и педагогов РТ и УР, Школьного Пушкинского музея гимназии № 122 им. Ж. А. Зайцевой. – URL: [rusneb.ru/catalog/000200\\_000018\\_RU\\_NLR\\_BIBL\\_A...](http://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A...)

**Н. Н. Закирова,**  
канд. филол. наук,  
доцент кафедры

*русского языка и литературы,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*

*г. Глазов*

## **ОПЫТ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ГРАДОВЕДЕНИЯ**

Труды кандидата культурологии, члена Союза писателей России и Национального союза библиофилов, доцента, заведующего кафедрой гуманитарных дисциплин Кировского филиала Московского гуманитарно-экономического университета В. К. Семибратова хорошо известны в нашем институте [1; 2]. Разнообразные по тематике, включая короленковедческие, они напечатаны в глазовских сборниках и активно используются в учебно-воспитательном процессе ГГПИ [3; 4; 6; 9]. (Наследию нашего талантливого земляка посвящены курсовые и дипломные работы выпускниц факультета СКИФ А. Провирниной и Ю. Проницовой.) Кировский учёный – член авторского состава международных книжных проектов, осуществлённых в Германии и Украине [5; 7; 8; 12].

Теме культурного взаимовлияния российской провинции и центра в отечественной историографии уделялось и уделяется большое внимание. По этому поводу написано немало обобщающих трудов, а также тех, что построены на регио-

нальном материале. При этом до сей поры исчерпывающего исследования, основанного на вятском материале, не осуществлялось.

Известным на Вятке и за её пределами исследователем культурного прошлого Владимиром Константиновичем Семибратовым сделана попытка осветить указанную тему на конкретном примере Малмыжского уезда Вятской губернии в культурно-историческом плане в новейшем издании «Феномен уездного города: Малмыж в истории русской культуры» [11].

Значительно уменьшившись в период советских преобразований и став Малмыжским районом Кировской области, эта территория рассмотрена автором в её максимальных географических и временных (вторая половина XVIII – начало XX в.) границах.

Приводя конкретные примеры из истории литературы, архитектуры, живописи, музыки, автор книги делает акцент прежде всего на развитии изящной словесности. И это неслучайно, так как именно через отечественную поэзию и прозу крохотный городок на реке Шошме становится широко известным на Руси символом глухого места.

Распространению именно такой ипостаси Малмыжа во многом способствовало родство и знакомство местных помещиков с такими выдающимися писателями и поэтами общероссийского масштаба, как А. Н. Радищев, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Ф. М. Достоевский, М. Е. Салтыков-Щедрин, Л. Н. Толстой и др.

Как показывает В. К. Семибратов, знание вятских связей известных людей позволяет не только рассеять миф о забытом богом малмыжском уголке нашей огромной страны, но и развеять нелепые слухи и легенды, появившиеся с лёгкой руки несведущих рассказчиков, которым верят на слово даже почтенные авторы. К таковым относятся, например, рассказы о посещении Л. Н. Толстым помещичьего парка в селе Савали и тайном венчании в церкви с. Дерюшево М. Ю. Лермонтова.

Материалы для данной книги собирались автором, уроженцем Малмыжского района, свыше сорока лет, что убедительно подтверждено солидным библиографическим списком.

Особую ценность книге придают впервые вводимые в научный оборот факты, обнаруженные автором при изучении архивных и малодоступных печатных источников, в том числе

изданных за рубежом: в Англии, Австралии, Италии, Германии и Финляндии.

Труд В. К. Семибратова отличает живой и выразительный литературный язык. Повествование логично переходит из одной главы в другую, аргументированно подтверждая тезис о том, что провинция – это понятие прежде всего географическое, а не духовное и интеллектуальное.

Вышедшая в столичном издании работа – достойный вклад в вятское краеведение, она удачно пополняет источники, необходимые для реализации региональной составляющей с метапредметным подходом в культурно-образовательном пространстве Волго-Вятского локуса.

### Список использованной литературы

1. *Закирова, Н. Н.* О сотрудничестве В. К. Семибратова с Глазовским пединститутом / Н. Н. Закирова // Материальная и духовная культура народов Урала и Поволжья: история и современность : материалы межрегион. науч.-практ. конф.: сб. ст. – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2016. – С. 163–168.

2. *Закирова, Н. Н.* Церковное краеведение в работах В. К. Семибратова / Н. Н. Закирова // III Островидовские чтения : материалы Третьей межрегион. ист.-церк. конф. / под ред. епископа Виктора (Сергеева), Н. Н. Закировой. – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2019. – С. 38–42.

3. *Семибратов, В. К.* Свивая пушкинскую нить / В. К. Семибратов. – Киров-на-Вятке, 2010. – 53 с.

4. *Семибратов, В. К.* Новые грани таланта Короленко: поэзия прозаика / В. К. Семибратов // Наука, просвещение, искусство провинции в социокультурном пространстве: Девятые Короленковские чтения : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящённой 160-летию юбилею В. Г. Короленко / редкол.: В. М. Широких (отв. ред.), Н. Н. Закирова. – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2013. – С. 151–152.

5. *Закирова, Н. Н.* Жить густо и смело: Александр Грин в контексте эпохи / Н. Н. Закирова, В. К. Семибратов. – Saarbrücken : LAP Lambert academic publishing, 2014. – 56 с.

6. *Семибратов, В. К.* Из истории изучения В. Г. Короленко в дореволюционной школе / В. К. Семибратов // Проблемы школьного и дошкольного образования : материалы VII регион. науч.-практ. семинара «Достижения науки и практики – в деятельность образовательных учреждений» (с международным участием). – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2016. – С. 80–82.

7. Семибратов, В. К. Берёзовские Починки и их обитатели глазами В. Г. Короленко (по страницам «Истории моего современника» / В. К. Семибратов // Экогуманизм В. Г. Короленко : сб. ст. / гл. ред. А. В. Труханенко. – Львов : Сполом, 2016. – Вып. 2. – С. 91–110.

8. Семибратов, В. К. Экогуманистическое содержание повести В. Г. Короленко «С двух сторон» / В. К. Семибратов // Экогуманизм В. Г. Короленко : сб. ст. / гл. ред. А. В. Труханенко. – Львов : Сполом, 2018. – Вып. 3. – С. 75–84.

9. Семибратов, В. К. Малмыж в русской истории и культуре / В. К. Семибратов // Актуальные проблемы гуманитарных и экономических наук : сб. материалов XX межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Киров, 2020. – С. 30–36.

10. Семибратов, В. К. Малмыжская земля в жизни и творчестве Н. Г. Гарина-Михайловского / В. К. Семибратов // Инновационные процессы в системе образования : сб. материалов XIV итоговой науч.-практ. конф. / под ред. С. Л. Скопкарёвой, И. А. Гришановой. – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2020. С. 263–271.

11. Семибратов, В. К. Феномен уездного города: Малмыж в истории русской культуры : монография / В. К. Семибратов. – М. : Редкая птица, 2021.

12. Скопкарёва, С. Л. Экогуманизм В. Г. Короленко / С. Л. Скопкарёва // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 7. Литературоведение. Реферативный журнал. – 2017. – № 1. – С. 137–141.

**М. В. Ившина,**  
магистрант,

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,  
научный руководитель – **Т. И. Зайцева,**

д-р филол. наук,

доцент, зав. кафедрой

удмуртской литературы и народов России,

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,

г. Ижевск

## **ЖАНР ТРАГЕДИИ В УДМУРТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ КОНЦА XX ВЕКА**

Литературоведы отмечают, что на сцене Национального театра Удмуртской Республики в 1990-е гг. главенствующее положение начинают занимать жанры трагедии и комедии [4;

5 и др.]. Это два своеобразных полюса художественного отражения мира и человека в драматическом театре той эпохи. В статье сделана попытка описать некоторые общие проблемно-тематические и жанрово-структурные черты и особенности удмуртской трагедии рубежа конца XX–XXI вв. Речь пойдёт в первую очередь о трагедиях П. Захарова «Эбга» и Е. Загребина «Эш-Тэрек». Следует отметить, что эстетические принципы удмуртской литературы и театра тех лет во многом связаны с возрождением национально-этнического самосознания, с поисками собственной национальной идентичности. Это время в литературе можно рассматривать как переходное, характеризующееся противоречивым взаимодействием в её границах традиции и новаторства, статики и динамики. Известно, что определяющими признаками переходности как состояния литературы (культуры) в числе других свойств являются активизация мифа и архетипа, расширение мифологизации общественного сознания.

В основе сюжета обеих рассматриваемых пьес – фольклорный материал. В первом случае автором осмыслена концепция легенд и преданий о северных удмуртах, отражающая идею объединения племен Калмез и Ватка. Во втором – изображена борьба народа против болгар по мотивам легенд южных удмуртов о богатыре Эш-Тэреке. В обеих пьесах центральной является мысль о том, что для успешной борьбы народу необходимо объединиться. Справедливость этого утверждения подтверждают цитаты из текстов.

Д о н д ы:

«Мумыкоре думон понна кулэ өвёл,  
ваткаосын калмезьёсты одйг төролыке  
огазеян понна мыным кулэ со!  
Мон оскисько, Ожмег, со дыр вуоз,  
куке удмуртьёслэн нылпиоссы  
быдзым төролыксы понна вöсьськозы.  
Кукке соос чагыр инбамъёсы,  
эрикось но кужмось жутиськозы.  
Нош синъёссы, кизилиос музэн,  
быдзым малпанъёсын жужалозы.  
Нош отйяз, Ожмег, эгыр вылын  
мед сутозы монэ вашкалаос» [3, с. 25].

(«Чтобы связать калмезцев и ваткинцев  
в единую семью, она (верёвка. – М. И.) нужна мне!  
И верю я: придёт, настанет время,  
когда сыны и дочери удмуртов,  
свободные и сильные, взлетят  
в просторы неба. И глаза у них,  
как звезды, засияют, засверкают.  
Ну, а потом – пускай меня на углях  
изжарят в преисподней наши предки») [3, с. 139–140].

Другой пример.

Э ш – Т э р е к: «Кöня тазыы ог-огзэс кышкатыса улызы  
бускельёс? Кöня тазыы вир кисьтыса улыны кулэ? Кытын ась-  
ме калыкмес валтйсьёс? Быремын. Уг, мынам быреме уг пот  
<...>. Мынам улэме, яратэме, пинальёсме будэтэме потэ» [2,  
с. 409]. («Сколько же так можно жить с соседями, держа друг  
друга в страхе? Сколько можно проливать крови? Где истин-  
ные предводители разделённого народа? Погибли. Нет, мне не  
хочется умирать <...>. Я хочу жить, любить, растить детей». –  
Удмуртский текст приводится в дословном переводе автора  
статьи – М. И.).

Действие «Эбги» происходит в древнем Иднакаре. Батыр  
Донды, вождь рода Ватка, женит своего сына Зуя на Эбге, до-  
чери предводителя калмезов. Однако соединение родов Ватка  
и Калмез не происходит. Финал пьесы трагичен: Донды гиб-  
нет, Зуй отравлен, Эбга сброшена с берега. Власть оказывается  
в руках коварного преступника Орзи. В пьесе Е. Загребина  
«Эш-Тэрек» речь идёт о том, как удмуртский богатырь заклю-  
чает демонический договор с Пери (Лешим). Цель сделки –  
получение батыром непобедимого коня взамен болгарской  
красавицы Алсу. Но Эш-Тэрек очарован красотой пленённой  
девушки, он безоглядно влюбляется в неё и решает жениться.  
Сила любви героев должна положить конец войне, но этому  
препятствуют межплеменные и внутрплеменные распри.

Открытия удмуртской драматургии конца XX в. касаются  
достаточно глубоких сфер театральной эстетики. Это в первую  
очередь историческая обусловленность действий и поведения  
героев трагедии в целом. Несмотря на то, что в пьесе описаны  
индивидуальные мотивы тех или иных человеческих поступ-  
ков (любовь, честолюбие, страсть), здесь актуализированы не

частные вопросы, а проблемы значительные, глубокие: объединение народа, создание государственности, т. е. проблемы внеличные, родовые. Центр тяжести в трагедиях П. Захарова и Е. Загребина перенесён на объективно-исторический смысл деятельности действующих лиц. Хотя в основе обеих пьес – фольклорный источник, трагическое начало связано с образами героев, тесно связанных с реальной историей народа.

Примечательно, что эти пьесы, обращённые к давно минувшим дням, актуализируют идеи и обстоятельства настоящего времени. «Мыслительный» фон произведений придаёт им современное звучание. Т. Владыкина верно отметила, что «...предание входит в переключку с сегодняшним днём – ведь процесс создания удмуртской государственности продолжается» [1].

Несмотря на многие сходные черты, пьесы П. Захарова и Е. Загребина – это явления разного плана. Для пьесы «Эбга» П. Захарова характерна значительно большая камерность действия, углублённость в индивидуально-этическую проблематику. К примеру, наследник вождя Зуй в ряде эпизодов предстаёт как герой элегический, с его монологами связаны лирические сцены трагедии. Е. Загребина больше интересует проблематика «народной трагедии», в его пьесе, в частности, удачно изображены массовые сцены, а у многих героев типичные черты превалируют над индивидуальными.

Общеизвестно, что изучение трагедии отличается особенными трудностями, обусловленными её жанровой спецификой. Проблема жанра трагедии в творчестве удмуртских писателей остаётся открытой. Решение этой многогранной проблемы требует коллективных исследовательских усилий; с одной стороны, необходимо осмыслить вопросы, связанные с историей жанра трагедии в удмуртской литературе, с другой – понять особенности «практической» реализации жанра трагедии в опыте конкретного автора. Данная статья, таким образом, является лишь подступом к исследованию перечисленного круга проблем, связанных с формированием и развитием жанра удмуртской трагедии.

## Список использованной литературы

1. *Владыкина, Т. Г.* Уже не сказка... / Т. Г. Владыкина // Удмуртская правда. – 1993. – 23 марта.
2. *Загребин, Е. Е.* Яратонэ тон, вожанэ : веросьёс, очеркьёс, пьесаос / Е. Е. Загребин. – Ижевск : Удмуртия, 2004. – 432 с.
3. *Захаров, П. М.* Эбга : эпическая трагедия в двух действиях / П. М. Захаров ; пер. с удм. В. Емельянова. – Ижевск : Удмуртия, 2000. – 222 с.
4. *Фёдорова, Л. П.* Жанровое своеобразие трагедии П. Захарова «Эбга» / Л. П. Фёдорова // Вестник удмуртского университета. – 2002. – № 7. – 87–91.
5. *Шибанов, В. Л.* Литературный контекст современной удмуртской драматургии / В. Л. Шибанов // Литература Урала: история и современность : сб. ст. – Вып. 3. Материалы III Всерос. науч. конф. «Литература Урала: автор как творческая индивидуальность (национальный и региональный аспекты)» : в 2 т. (Екатеринбург, 11–13 окт. 2007 г.). – Екатеринбург : УрО РАН; ИД «Союз писателей», 2007. – Т. 2. – С. 288–297.

**П. В. Исаева,**

*студентка,*

*ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,*

*научный руководитель – Е. А. Булычёва,*

*канд. филол. наук,*

*доцент кафедры общего и финно-угорского языкознания,*

*ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,*

*г. Ижевск*

## СПАРЕННЫЕ ГЛАГОЛЫ В УДМУРТСКОМ ЯЗЫКЕ (на материале МО Старокармыжское Кизнерского района)

Глагол, обладающий серией грамматических категорий, представляет собою одну из сложных и многоаспектных частей речи в удмуртском языке. В данной статье мы рассматриваем одну из лексико-графических групп глаголов удмуртского языка – спаренные глаголы, которые используются жителями МО Старокармыжское Кизнерского района.

Спаренные глаголы представляют собой тесные сочетания определённого круга глаголов с деепричастиями на -са, выра-



жающие грамматическое и лексическое значение и выступающие одним членом предложения. Недостаточная и односторонняя изученность удмуртских спаренных глаголов, с одной стороны, и относительно достаточная разработанность вопросов спаренных глаголов в других языках, особенно в тюркских, с другой стороны, вызывают необходимость обращения к удмуртским спаренным глаголам как объекту специального исследования.

Как отмечено в статье М. П. Чхаидзе: «Спаренные глаголы – это сочетание двух, объединённых смыслом, глаголов, из которых один (занимающий обычно первое место) имеет стандартную форму деепричастия, а другой спрягается» [8]. В своей работе М. П. Чхаидзе сравнивает спаренные глаголы в марийском и удмуртском языках. В работе В. К. Кельмакова, посвящённой спаренным глаголам в удмуртском языке, выделяются уже более 25 модификаторов, при этом Б. А. Серебренников находит лишь девять модификаторов [6].

Изучением происхождений данных конструкций занимались в тюркологии А. А. Юлдашев, Э. В. Севортян. Спаренные глаголы присущи всем тюркским языкам. Что касается финно-угорских языков, то спаренные глаголы имеются лишь в тех языках, которые на протяжении долгого времени контактировали с тюркскими (чувашским, татарским, башкирским) языками.

«Кроме тюркских языков, разветвлённой системой спаренных глаголов обладают языки монгольские (собственно монгольский, калмыцкий, бурятский), ряд новоиндийских языков (хинди, урду и др.), в том числе некоторые дравидийские языки (тамильский), а также новокитайский (в старом не находят), корейский, в ограниченном масштабе – японский, а из иранских – таджикский» [3].

Так, В. К. Кельмаков в своей работе подчёркивает, что «в отличие от свободных сочетаний глагола с деепричастиями, где каждый член сочетания сохраняет своё самостоятельное лексическое и грамматическое значение, компоненты спаренных глаголов утрачивают своё первоначальное самостоятельное лексическое и грамматическое значение. Семантика спаренных глаголов не выводится из суммы значений отдельных частей.

В свободных синтаксических сочетаниях глагола с деепричастиями на -са выражается два различных, равноправных по отношению друг к другу действия» [2].

Проиллюстрируем на примере, приведенном в МО Старокармыжское Кизнерского района: «*Олексан анайзэ чупаса пуктэ жбѡк сѡры*». – «Целуя маму, Олексан садит её за стол». Сочетание глагола с деепричастием *чупаса пуктэ* («целуя... садит») выражает два одновременно происходящих действия (наличных состояний). А вот другой пример: «*Мынам эше бызьыса кошкыз урам кузя*». – «Мой друг побегал по дороге». В данном случае словосочетание *бызьыса кошкыз* («побегал») является спаренным глаголом. Можно сделать вывод о том, что основной частью в спаренном глаголе является его неизменяемый компонент – деепричастие на -са, а синтаксическая связь данной конструкции с другими членами предложения осуществляется посредством второй, грамматически изменяемой, части, которая называется модификатором.

В качестве модификатора спаренных глаголов может выступать лишь определённая группа глаголов, которые в той или иной степени утрачивают свою лексическую семантику. При этом следует заметить, что не все образуемые ими модели спаренных глаголов в одинаковой мере продуктивны и употребительны.

На примере муниципалитета МО Старокармыжское Кизнерского района нами были выделены наиболее встречающиеся глаголы-модификаторы: *потыны* и *кыллыны*.

Спаренные глаголы, употребляемые с глаголом-модификатором *кыллыны* («лежать»):

1. В некоторых случаях выражает продолжительное состояние (субъект находится в лежачем положении), например: *выдыса кыллыны* («лежать»), *изьыса кыллыны* («спать»). Например: «*Мон валес вылын выдыса кыллысько*». – «Я лежу на кровати».

2. В большинстве случаев глагол *кыллыны* совершенно утрачивает своё первоначальное значение. Рассматриваемый глагол-модификатор *кыллыны* выражает процессуальность, незаконченность действия, например: *алдаса кыллыны* («врать»), *бичаса кыллыны* («собирать»), *бѡрдыса кыллыны* («плакать»), *буяса кыллыны* («красить»), *буяськыса кыллыны*

(«краситься»), *бызьыса кыллыны* («бегать»), *бырйыса кыллыны* («выбирать»), *вераса кыллыны* («говорить», «сказать»), *висьтэмьяськыса кыллыны* («дурачиться»), *висьыса кыллыны* («болеть») и др.

Например: «*Нылы, тон монэ алдаса уд кыллыськы-а?*» – «Дочь, ты мне не врешь?».

Спаренные глаголы, употребляемые с глаголом-модификатором *потыны* («выйти», «выходить») также теряют своё первоначальное значение: *алдаса потыны* («врать»), *бичаса потыны* («собирать»), *бёрдыса потыны* («плакать»), *буяса потыны* («красить»), *буяськыса потыны* («краситься»), *бызьыса потыны* («бегать»), *бырйыса потыны* («выбирать»), *вераса потыны* («говорить», «сказать»), *висьтэмьяськыса потыны* («дурачиться»), *висьыса потыны* («болеть») и др.

Например: «*Бакчаысь туж бадӟым улмез эшелы бырйыса потй*». – «Из сада самое большое яблоко для друга выбрал».

С учётом вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что в свободном сочетании глаголы *потыны* («выйти», «выходить») и *кыллыны* («лежать») сохраняют свою лексическую и грамматическую семантику. Но в употреблении с деепричастиями на -са данные модификаторы утрачивают своё первоначальное самостоятельное лексическое и грамматическое значение, и смысловое значение трактуется иначе.

### Список использованной литературы

1. *Каракулова, М. К.* Спаренные глаголы в удмуртском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10. 02. 07 / М. К. Каракулова ; АН СССР ; Ин-т языкознания. – М., 1988. – 18 с.
2. *Кельмаков, В. К.* Спаренные глаголы в удмуртском языке (на материале кукморского диалекта) / В. К. Кельмаков // Вопросы удмуртского языкознания : сб. ст. / Удмуртский науч.-исслед. ин-т ист., экон., лит. и яз. при Совете министров УАССР. – Ижевск : УдНИИ, 1975. – Вып. 3. – С. 90–106.
3. *Предельные / неопределённые глаголы.* – URL: <https://studopedia.org/5-111595.html> (дата обращения: 28.04.2020).
4. *Севортян, Э. В.* Словообразование в тюркских языках / Э. В. Севортян // Исследования по сравнительной грамматике тюркских языков / под общ. ред. и с введ. Н. К. Дмитриева ; АН СССР, Ин-т языкознания. – М. : АН СССР, 1956. – С. 324–328.

5. *Серебренников, Б. А.* Категория времени и вида в финно-угорских языках пермской и волжской групп / Б. А. Серебренников. – М. : АН СССР, 1960. – С. 265–266.

6. *Тараканов, И. В.* Аналитические глагольные образования в удмуртском языке / И. В. Тараканов // НЭБ «КиберЛенинка». – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiticheskie-glagnolnye-obrazovaniya-v-udmurtskom-yazyke> (дата обращения: 11.01.2020).

7. *Чхаидзе, М. П.* О происхождении и функциях марийских и удмуртских спаренных глаголов / М. П. Чхаидзе // Вопросы финно-угорского языкознания / АН СССР ; Ин-т языкознания ; Удмуртский науч.-исслед. ин-т ист., экон., лит. и яз. при Совете министров УАССР ; отв. ред. В. И. Алатырев.– Ижевск : Удмуртия, 1967. – Вып. 4. – С. 247–259.

8. *Юлдашев, А. А.* Аналитические формы глагола в тюркских языках / А. А. Юлдашев. – М. : Наука, 1958. – 272 с.

**Ю. В. Каркина,**  
студентка,

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,

**научный руководитель – С. С. Маратканова,**  
канд. филол. наук,

доцент кафедры русского языка и литературы,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,

г. Глазов

## **ОСОБЕННОСТИ БЫТОВАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО ФОЛЬКЛОРА ГГПИ**

Студенческий фольклор – устойчивые устные и письменные тексты, которые создаются студентами и бытуют в их среде, передаваясь от одного поколения студентов к другому [3, с. 27]. Это творчество тематически связано с реалиями вузовской жизни, помогает студентам пережить волнительные ситуации, регулировать отношения между студентами и преподавателями.

Фольклор может бытовать среди различных групп людей. Такой фольклор называется фольклором социальных групп. В каждой группе фольклор имеет свои темы и играет определённый

ную роль. Детский фольклор веселит детей (потешки), заинтересовывает (сказки), развлекает (загадки). Солдатский – делает сложную, строгую жизнь солдат более лёгкой, разнообразной. Городской фольклор, как правило, бывает понятен жителям одного города, касается истории города, создаётся на злобу дня. Студенческий фольклор тоже относится к фольклору социальных групп и имеет свои особенности.

Студенческий фольклор можно классифицировать по жанрам: обряды, приметы, песни-переделки, кричалки, страшилки, частушки, прозвища, афоризмы, депресняшки, мемы. Возник студенческий фольклор с появлением первых университетов, в период Средних веков. Расцвет студенческого фольклора, который известен нам сегодня, произошёл в XX в., когда появились университеты привычного для нас типа.

Среди студентов ГГПИ второй половины XX в. были популярны традиционные жанры: песни, частушки, афоризмы, прозвища, речовки (Мокиенко, Никитина. Толк. сл. яз. Совдепии, 1998). У выпускников института сохранились «Педкопилки», в которые они записывали студенческие песни, частушки:

Частушка студентки:

Я надену красно платье,  
Возле школы я пройду.  
И кому какое дело,  
Что директора люблю!

Частушка студентов-филологов:

Мы таблицу умноженья  
Взяли да попрятали.  
Дайте нам для ускоренья  
Микрокалькуляторы!

Выпускники 1980–1990-х гг. хорошо помнят афоризмы и выражения А. С. Попова, профессора, кандидата филологических наук, бывшего преподавателя кафедры русского языка ГГПИ им. В. Г. Короленко: «Мы ленивы и нелюбопытны», «Идите вы... в библиотеку» (оппонентам-невеждам), «Головы у нас только для ношения причёсок», «Где чихнуть

пришлось – запятая; где икнулось – двоеточие, а где табачку понюхать – точка», «Пособия и истошники». Студенты А. С. Попова, отличавшегося высоким профессионализмом, строгой принципиальностью, любили придумывать ему прозвища: «Ходячая классика», «Энциклопедист», «Уникум», «Гроза студентов», «Человек-парадокс».

Жанр кричалок в студенческом творчестве рождался во время летней практики в лагерях, где ребята сочиняли речовки для сбора и сплочения отряда:

Раз, два, три, четыре,  
Мы ребята боевые.  
В лагере живём,  
Отдыхаем и поём!  
– Кто шагает дружно в ногу?  
– Наш отряд – отряд орлят!  
– Как орлята здесь живут?  
– Дружно очень, любят труд!  
Раз, два, три, четыре, три, четыре, раз, два.

На современном этапе студенческий фольклор претерпевает качественные изменения. Фольклор студентов XXI в. не похож на фольклор предыдущих поколений. Однако он не исчезает из жизни. Суждению об «умирающем» фольклоре можно противопоставить его трансформацию в современном мире.

В наши дни традиционные формы фольклора утрачиваются, на смену им приходит постфольклор – современный фольклор, утративший часть признаков предшествующего ему фольклора крестьян и бесписьменных обществ [1, с. 2].

В XXI в. фольклор переходит в сферу Интернета, образуя яркое и неоднозначное явление постфольклора – сетевой фольклор (или интернетлор), – «только те фольклорные формы, которые существуют и распространяются преимущественно в Сети» [2]. Главная черта всех фольклорных явлений – устная форма, а сетевые тексты – письменные. Передаются они с помощью репостов (англ. repost – «пересылать») – современной передачи фольклора из уст в уста. Интернетлору присущи главные черты фольклора: анонимность, вариативность, стремление к «преодолению письменности» (использованию смайликов).

Жизнь современного студента напрямую не связана с календарём и сезоном, поэтому обрядовый фольклор в кругах студентов сохранился мало. Бытует лишь обряд «Халява, приди!» и несколько примет студентов ГГПИ: «Не стричь, не мыть волосы перед экзаменом, чтобы не уничтожить имеющиеся знания», «Вставать утром в день экзамена с левой ноги, с неё же заходить в аудиторию, под неё – серебряную монетку, тянуть билет левой рукой».

Популярным жанром среди современных студентов являются афоризмы. Студентам запоминаются колкие выражения преподавателей: «Не отвечаю на сообщения в “ВКонтакте”, потому что мне нечего сказать», «Предлагается не опаздывать», «Дверь нужна для того, чтобы её закрывать».

Один из современных стихотворных жанров фольклора – депресняшки – небольшие по объёму произведения, заключающие в себе чёрный юмор: «Встану рано утром, / Выпью чашку ругти / И пойду подохну / В этом институте».

В ГГПИ бытуют страшилки и легенды, связанные со вторым корпусом института. Студенты рассказывают, что здание построено на старом кладбище, в подвале располагался морг, а во время Гражданской войны в этом подвале расстреливали белых. Существует также легенда, что из подвала второго корпуса был подземный ход к Спасо-Преображенскому кафедральному собору на площади Свободы. Возможно, он существует до сих пор.

Сегодня Интернет играет большую роль в распространении фольклора, именно в Сети можно наблюдать, как сильно изменились фольклорные тексты. Интернетлор развивается и среди студентов ГГПИ: в «ВКонтакте» у каждого факультета нашего вуза есть своя группа, где публикуются главные новости, подборки фильмов, интересные факты и т. д. Посты обладают основными признаками фольклора: они анонимны, вариативны и передаются из уст в уста с помощью репостов. В данных сообществах проводятся игры, викторины, которые создаются студентами. В группе факультета ПиХО проводилась игра «Всевидающее око», в группе факультета СКиф студенты ломали голову над игрой «Где логика?», а в сообществе факультета ИФим 25 января проводилась онлайн-викторина,

посвящённая Дню студента (Татьянинию дню). Эти игры также относятся к интернетлору.

Популярно среди студентов и самое молодое явление фольклора – мемы. Их особенность в том, что многие не имеют смысла без сопровождающей иллюстрации. Мемы в группе «СНО ИЛФ» отражают специфику тематики фольклора факультетов. В сообществе факультета ИЛФ, как ни странно, темами являются «История» и «Иностранные языки».



На просторах Интернета также бытуют мемы, связанные с вузом в целом, а не только с отдельными факультетами, например:





К сожалению, современные студенты воспринимают понятие «фольклор» как традиционное, пытаются вспомнить частушки, загадки, песни. А ведь к современному фольклору могут относиться в том числе и афоризмы, прозвища, мемы, блогерство. Студенты не имеют представления о постфольклоре и о его жанрах. Кроме того, постфольклор бытует в основном в Сети, он не на слуху, поэтому сложно воспроизвести тексты на память.

Таким образом, фольклор бывших студентов ГГПИ ближе к традиционному. А фольклор нынешних студентов в основном распространен в интернет-пространстве. Тем не менее фольклор не уходит из жизни студентов, в том числе студентов ГГПИ. Он трансформируется из стихотворений, песен, частушек в мемы, посты в интернет-сообществах.

### Список использованной литературы

1. Неклюдов, С. Ю. После фольклора / С. Ю. Неклюдов // Живая старина. – 1995. – № 1. – С. 2.
2. Алексеевский, М. Д. Интернет в фольклоре или фольклор в Интернете? (Современная фольклористика и виртуальная реальность) / М. Д. Алексеевский. – URL: [mdalekseevsky.narod.ru/alekseevsky-congress.pdf](http://mdalekseevsky.narod.ru/alekseevsky-congress.pdf) (дата обращения: 27.03.2021).
3. Райкова, И. Н. Традиции и фольклор московских студентов / И. Н. Райкова // Молодёжные субкультуры Москвы. – М. : ИЭА РАН, 2009. – С. 27.
4. Постфольклор и интернетлор : учеб.-метод. пособие / Н. Б. Граматчикова, Т. И. Хоруженко ; Мин-во образования и науки РФ ; Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2017. – С. 6–9.

*Д. А. Аверкиева,  
студентка,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
А. Р. Касимова,  
канд. филол. наук,  
доцент кафедры  
русского языка и литературы,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ В ЗАГОЛОВКАХ СТАТЕЙ**

Термин «прецедентный текст» был введён Ю. Н. Карауловым не так давно. Он относил к ним тексты «1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении; 2) имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая её предшественников и современников; наконец, такие, 3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [1, с. 216]. К числу прецедентных текстов относят крылатые выражения, афоризмы, библеизмы, пословицы и поговорки, цитаты из книг, песен, кинофильмов, фразы из анекдотов, рекламы, высказывания писателей, политиков, лозунги и т. п.

Современные русские тексты нацелены на игру с получателем информации: в результате игровых манипуляций с языком получатель информации вынужден разгадывать словесные загадки. В. Г. Костомаров считал, что «понимание языковой формы базируется на владении знанием, которое за этой формой стоит... можно сказать: читаю одно, вспоминаю другое, представляю третье» [2, с. 125].

В газетных заголовках прецедентные тексты встречаются в их первоначальной или трансформированной форме. Например: «Иду по незнакомой улице» («Новый путь», 15 марта 2014 г.) (главную улицу обустроят к Дню города) – строчка из песни, «Выпьем за любовь» («Новый путь», 23 февраля 2016 г.) (женщины признаются в любви своим мужчинам), «Я

водяной, я водяной...» («Литературная газета», 5–11 декабря 2018 г.).

Следует отметить, что трансформированные прецедентные тексты встречаются гораздо чаще. Известные высказывания, образы, имена и т. д., несколько видоизменённые, но вполне узнаваемые, оказываются в новых, часто неожиданных контекстах, которые привлекают внимание и стимулируют любопытство, желание познакомиться с публикацией.

Видоизменение заголовков-прецедентных текстов достигается различными способами: путём замены, сокращения или добавления компонентов. Наиболее распространённым способом изменения прецедентного текста является замена компонентов: «Круговорот воды в бюджете» («Новый путь», 23 февраля 2016 г.) (ср: Круговорот воды в природе), «Дама с младенцем» («Новый путь», 23 июля 2015 г.) (ср: «Дама с собачкой» – рассказ А. П. Чехова).

Усечение компонентов позволяет более чётко и ёмко передать смысл: «Главное – погода в доме» («Новый путь», 9 июля 2015 г.), (ср.: «Главней всего погода в доме»).

Примеры использования прецедентных текстов мы искали в заголовках многотиражных российских газет. Наиболее частотно их употребление в таких крупных периодических изданиях, как «Аргументы и факты», «Новый Путь», «Московский Комсомолец», «Российская газета», «Литературная газета».

В нашей статье мы охарактеризуем источники цитирования в газетных заголовках, которые были выявлены в ходе исследования.

1. Фразеологический фонд. Он разнообразен по своему составу. В него входят не только собственно фразеологизмы, но и пословицы, поговорки, крылатые фразы и афоризмы.

1.1. Крылатые фразы и афоризмы.

1) «На своей “Этноволне”» («Креатив», 20 ноября 2018 г.) (статья о прошедшем в ГППИ Всероссийском молодёжном форуме «Этноволна»).

Ср.: На своей волне.

2) «Пuls современной книги» («Литературная газета», 5–11 декабря 2018 г.) (темой этой премии в 2018 г. стал «Женский вопрос» в истории и культуре).

Ср.: Держать руку на пульсе (акцент в данном случае делается на слове «пульс», в результате чего происходит отсылка к исходному тексту).

3) «Инициатива поощряема» («Новый путь», 8 мая 2019 г.) (представители местной власти обсудили стратегию развития сельского хозяйства в районах).

Ср.: Инициатива наказуема (исходный текст изменили с точностью до наоборот, вследствие чего заголовок этой статьи сразу привлекает внимание читателя).

## 1.2. Пословицы и поговорки.

1) «Мал Крым, да дорог» («Коммерсантъ», 19 марта 2016 г.) (прошло два года со дня присоединения Крыма к России).

Ср.: Мал золотник, да дорог (узнавание исходного текста происходит за счёт устойчивой конструкции с противительной интонацией, кроме того, автор статьи использовал распространённый приём – изменение только одного слова исходного текста).

2. Литературный фонд. К нему относятся тексты и названия художественных произведений и поэтических текстов, цитаты из них, литературные герои.

2.1. Названия художественных произведений и цитаты из них. Узнаваемость названий и строк из произведений играет не последнюю роль при привлечении внимания читателя, прошедшего в школе программу изучения литературы.

1) «И дольше века длится МХАТ» («Литературная газета», 24–30 октября 2018 г.) (120 лет назад открылся МХАТ).

Ср.: «И дольше века длится день...» – роман Ч. Т. Айтматова, 1980 г.

2) «По ком звонит холод» («Московский комсомолец», 15 января 2016 г.) (статья о работе во время новогодних каникул систем жизнеобеспечения).

Ср.: «По ком звонит колокол» – роман Э. Хемингуэя, 1940 г. (как и в предыдущих примерах, в данном случае происходит замена только одного слова исходного текста, поэтому читатель может догадаться, о чём пойдёт речь в статье).

3) «К вам едет инвестор» («Новый путь», 26 июня 2012 г.) (статья о том, что инвесторы улучшают жизнь в Алтайском крае).

Ср.: «...к нам едет ревизор...» – комедия Н. В. Гоголя «Ревизор».

4) «Смерть замечательных людей» (2018 г.) – книга, которая рассказывает об обстоятельствах смерти известных людей.

Ср.: «Жизнь замечательных людей» (кратко ЖЗЛ) – серия художественно-биографических книг (привлечение внимания происходит за счёт использования такого художественного приёма, как антитеза).

2.2. Названия и строки поэтических текстов. Следующую по частотности группу составляют в нашем исследовании прецедентные заголовки, базирующиеся на поэтических текстах. Как пишет Е. А. Земская [3, с. 556], активность стихотворных цитат и их трансформаций связана со следующими факторами: стихотворение читатель помнит чаще всего, а также между поэтическим и газетным текстом наблюдается наибольший контраст.

1) «Вдруг из Ленина из спальни» («Коммерсантъ», 29 июня 2018 г.) (В. В. Путин вышел на Красную площадь сыграть в футбол).

Ср.: «Вдруг из маминой из спальни...» – К. И. Чуковский, «Мойдодыр» (трансформация исходного текста основана на созвучии слов: Ленина – маминой, что проявляется не только в употреблении носовых согласных, но и в одинаковом количестве слогов, благодаря чему ритм стихотворной строчки остаётся неизменным, это добавляет заголовку статьи узнаваемость. Авторы статьи использовали такой приём, как перифраз (из Ленина из спальни – из Мавзолея), поэтому трансформированный текст вписался в уже готовую ритмическую форму).

2) «Бить или не бить: вот в чём курьез» («Московский комсомолец», 25 июня 2018 г.) (какие татуировки делают в Москве заграничные гости на память о чемпионате мира – 2018).

Ср.: «Быть или не быть? Вот в чем вопрос...» – У. Шекспир, «Гамлет, принц Датский» (вновь наблюдается подбор слов, подходящих ритмически, содержащих то же число слогов, что и в исходном тексте. В данном заголовке явно присутствует ирония, так как многие татуировки, набитые на эмоциях от чемпионата мира –2018, потом понравятся не всем их обладателям).

3) «На “Зимние квартиры”» («Новый путь», 25 октября 2012 г.) (статья о зимне-стойловом периоде на предприятии).

Ср.: «Что ж мы? На зимние квартиры?» – М. Ю. Лермонтов «Бородино».

4) «Нелегкая это работа – из болота тащить корову...» («Новый путь», 19 апреля 2012 г.) (статья о спасении коровы).

Ср.: «Ох, нелегкая это работа – / Из болота тащить бегемота!» – К. И. Чуковский «Телефон» (автор статьи употребил исходный текст в прямом, в буквальном значении, изменив только название животного).

5) «Раз в крещенский вечерок...» («Аргументы и факты», 16 января 2015 г.) (статья о гадании).

Ср.: «Раз в крещенский вечерок девушки гадали...» – В. А. Жуковский «Светлана» (в данном отрывке из поэмы речь идёт о гадании, поэтому автор статьи оставил исходный текст без изменений).

2.3. Сказки и фольклорные тексты. Сказочные и фольклорные мотивы, восходящие к русской народной культуре, также используются авторами газетных статей. Сказочные образы прочно закрепляются в сознании человека с самого раннего детства, ещё до того, как он научится читать. Поэтому такие цитаты узнаваемы и любимы каждым русским человеком.

1) Было яичко простое, а станет пасхальное! («Комсомольская правда», 9 апреля 2015 г.) (жители России готовятся к самому известному православному празднику – Пасхе).

Ср.: «Снесла курочка яичко, да не простое – золотое» – русская народная сказка «Курочка Ряба» (в данном случае конструкция предложения (сложносочиненное предложение с противительным союзом) отсылает к исходному тексту).

3. Кино и телевидение. К этой группе мы относим названия, цитаты, а также имена героев из фильмов, мультфильмов, телевизионных сериалов и телепередач.

3.1. Названия кинофильмов и цитаты из них. Обращение к популярным отечественным и зарубежным кино- и телефильмам является распространённым приёмом создания газетных заголовков. Чаще всего журналисты используют названия фильмов, но встречаются также отсылки как к фразам из фильмов, так и к именам главных героев.

1) «Миллионер без трущоб» («РосБизнесКонсалтинг», 28 июня 2018 г.) (недоучившийся индийский студент создал сеть отелей стоимостью \$1 млрд).

Ср.: «Миллионер из трущоб» – кинофильм 2008 г. (стереотипное мышление автора статьи как будто само подсказало ему заголовок, так как главный герой фильма – индеец, и в статье идёт речь о жителе Индии).

2) «Спортсменка, туристка, активистка» («Новый путь», 26 июля 2012 г.) (статья об активной молодой спортсменке).

Ср.: «Студентка, комсомолка, спортсменка и просто красавица» – из кинофильма «Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика» (реж. Л. Гайдай) 1966 г. (использование в заголовке перечислительной интонации и существительных женского рода, оканчивающихся на -ка, отсылает нас к исходному тексту – известной фразе товарища Саахова).

3.2. Сериалы и телепередачи. В заголовках российской прессы употребляются прецедентные тексты, имеющие своим источником отечественные и зарубежные телевизионные сериалы. На страницах газет также встречаются названия известных телепередач.

1) «Счастливые тоже тонут» («Российская газета», 3 июля 2018 г.) (статья о том, что фильмы о катастрофах пользуются спросом).

Ср.: «Богатые тоже плачут» – мексиканский телесериал 1979 г.

2) «Деньги санкций не боятся» («Известия», 15 октября 2018 г.) (статья о том, что иностранцы вложат в экономику России 40 миллиардов долларов).

Ср.: «Танки грязи не боятся» – российский телесериал 2008–2012 гг. (как и в предыдущих примерах, узнаваемость прецедентного текста происходит в первую очередь за счёт построения предложения – подлежащее, дополнение, сказуемое с частицей *не*).

3.3. Мультифильмы. Данная группа представлена названиями и цитатами из мультифильмов.

1) «Давайте жить мирно» («Коммерсантъ», 28 февраля 2017 г.) (В. В. Путин провёл телефонный разговор с президентом Украины Петром Порошенко).

Ср.: «Давайте жить дружно» – фраза Кота Леопольда из мультфильма «Приключения Кота Леопольда», 1975 г. (в этой короткой фразе содержится суть политики российского президента в отношении Украины).

4. Музыкальные произведения – названия и строки из известных песен. Чаще всего в заголовках обыгрываются советские эстрадные, патриотические и авторские песни, хорошо знакомые и старшему, и молодому поколению.

1) «Если парни всей Земли» («Новый путь», 5 мая 2012 г.) (статья о фестивале мужского творчества).

Ср.: «Если бы парни всей Земли...» – песня, гимн VI Всемирный фестиваля молодёжи и студентов 1957 г. в Москве (сл.: Е. Долматовский, муз.: В. Соловьёв-Седой) (оставив исходный текст почти без изменений, автор статьи озаглавил текст, привлекающий к себе внимание узнаваемым заголовком).

2) «Знаете, каким он дедом был» («Свой», декабрь 2016 г.) (статья о Брежнев-дедушке).

Ср.: «Знаете, каким он парнем был...» – песня (сл.: Н. Добронравов, муз.: А. Пахмутова).

3) «Эскадрон моих мыслей» («Литературная газета», 5–11 декабря 2018 г.).

Ср.: «Эскадрон моих мыслей шальных...» – песня (сл.: О. Газманов).

5. Лозунги и девизы, выражения эпохи социализма. В отдельную группу выделим заголовки с отсылкой к распространённым выражениям эпохи социализма – лозунгам, политическим плакатам и расхожим выражениям.

1) «Готов к труду и баскетболу» («Российская газета», 6 апреля 2015 г.) (полным ходом идёт подготовка российских баскетболистов к Кубку Европы).

Ср.: «Готов к труду и обороне!» – девиз советского физкультурного комплекса упражнений «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО) (изменение одного слова во всем знакомой фразе привлекает внимание и даёт понять, о чём пойдёт речь в статье).

2) «По просьбам трудящихся» («Московский комсомолец», 16 января 2015 г.).



Ср.: «По просьбам трудящихся» – риторический оборот, использовавшийся в постановлениях партии и правительства в советской прессе.

б. Полипрецедентные заголовки – заголовки, которые можно отнести сразу к нескольким источникам. Как пишет Ю. Н. Караулов [1, с. 217], полипрецедентность обусловлена тем, что прецедентные тексты перешагивают рамки искусства, где они первоначально возникли, и воплощаются в других его видах, становясь тем самым фактом культуры в широком смысле слова и получая свою интерпретацию у новых поколений.

1) «Судье шепнем: «Мерси боку!»» («Московский комсомолец», 30 июня 2018 г.) (знаменитый судья оценил новшества чемпионата мира – 2018 и поделился секретами рефери).

Ср.: Судье не раз шепнем: «Мерси боку!» – «Песня мушкетёров» из кинофильма «Д’Артаньян и три мушкетёра» 1979 г. (ассоциируется в нашем сознании не только с песней, но и непосредственно с фильмом).

2) «Санкции всех стран, соединяйтесь» («Коммерсантъ», 15 октября 2018 г.) (статья о том, что Великобритания убеждает Евросоюз ответить на химические и кибератаки) и «Пострадавшие всех стран, объединяйтесь» («Известия», 15 октября 2018 г.) (статья о пострадавших от деятельности финансовых пирамид).

Ср.: «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!..» – стихотворение В. В. Маяковского «Канцелярские привычки», а также один из самых известных интернационалистических, коммунистических лозунгов.

3) «Я водяной, я водяной...» («Литературная газета», 5–11 декабря 2018 г.).

Ср.: «Я водяной, я водяной...» – песня Водяного из мультфильма «Летучий корабль».

Проанализировав прецедентные тексты, найденные в заголовках крупных российских изданий, мы пришли к выводу, что журналисты обращаются к таким темам, которые отражают политическую, социальную и культурную жизнь нашей страны.

Разнообразие и неоднородность источников цитирования (строки из произведений классической литературы, крылатые

слова, пословицы, а также названия из песен, фильмов и др.) являются отражением менталитета читателя и журналиста. Современные авторы включают в прецедентные тексты единицы, которые актуальны для данного социокультурного пространства и не представляют трудностей в понимании для русскоязычных людей. Читатели, в свою очередь, способны понять суть ссылок, отыскивая в своей памяти необходимую информацию об исторических, культурных или социальных явлениях, которые указаны в тексте авторами.

### Список использованной литературы

1. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
2. *Костомаров, В. Г.* Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В. Г. Костомаров. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб. : ООО Центр «Златоуст», 1999. – 320 с.
3. *Земская, Е. А.* Язык как деятельность: морфема, слово, речь / Е. А. Земская. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 681 с.

*Е. А. Кивилёва,*  
*студентка,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*

*Л. А. Богданова,*

*канд. филол. наук, доцент,*

*доцент кафедры русского языка и литературы,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*

*г. Глазов*

### **Л. Н. ТОЛСТОЙ О СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ (по страницам романа «Анна Каренина»)**

Современная эпоха постоянно ставит перед человеком вопросы, касающиеся разных проблем современного общества. Одним из таких является вопрос нравственной культуры молодого поколения. Обращение к слову, в том числе к слову писателя, помогает определить совокупность понятий, необходимых для её формирования: любовь, честность, справедли-

вость, долг и т. д. Система ценностей, представленная в произведениях писателей, может стать для молодого человека ориентиром в лабиринте ценностных поисков и экспериментов.

Одной из важных составляющих базовой системы ценностей является верность. Особую роль она играет в отношениях двух людей, в отношениях мужчины и женщины. К сожалению, сегодня она теряет своё значение и утрачивает ценность. Тема верности достаточно подробно рассматривается в творчестве Льва Николаевича Толстого. Писатель часто упоминал о том, что «...супружеская неверность сделалась во всех слоях общества... самым обычным явлением» [1, с. 80]. Для понимания взглядов Л. Н. Толстого стоит обратиться к роману «Анна Каренина». В произведении верность показана в качестве залога личного счастья и счастья семейной жизни, а её нарушение, т. е. измена, как причина разрушения семьи и несчастья в жизни героев.

Целью исследования является выявление взглядов Л. Н. Толстого на отношения между супругами, на понимание писателем природы верности и измены. Исследование проводилось на материале романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина».

Конечно, тема супружеской верности в первую очередь рассматривается на примере семьи Карениных. Между Анной и её мужем всегда были уважительные, тёплые отношения. Анна была скромна в своём поведении и не давала повода усомниться в её верности. В этом плане она чувствовала себя «твердую и безупречную» [2, с. 103]. Однако всё меняется после её знакомства с Вронским: она не в силах побороть свои чувства, вскоре становится его любовницей.

Но важнее даже не физическая измена Анны Карениной, хотя и она под запретом нравственности, а измена в душе героини, измена мысленная: «она думала о другом, она видела его и чувствовала, как её сердце при этой мысли наполнялось волнением и преступною радостью...» [2, с. 131]. Лишь потом, отдавшись, наконец, своим чувствам, она принимает ухаживания Вронского: происходит измена физическая. Окружающие видели, что между ними была не легкомысленная связь, обычная в высшем свете России в XIX в., а «какая-то вертеровская, отчаянная страсть» [2, с. 153]. Позднее Анна призналась во всём мужу, не желая лгать ни себе, ни другим, однако общество отвернулось от неё: оно закрывало глаза на тайные вне-

брачные связи, но открытое проявление чувств не вписывалось в понятие нравственности того времени.

А. А. Каренин испытал боль, узнав об измене жены. Он не допускал и мысли о том, чтобы нарушить супружеский долг, так как для него брак обладал святостью и нерушимостью. Вскоре он простил Анну, видя её раскаяние и душевные мучения, а потом даже решился на развод, приняв на себя весь стыд и позор, ведь разрыв брачных отношений не имел одобрения.

Несмотря на серьёзность чувств Карениной и Вронского, нравственная суть положения Анны одна: произошла измена. К тому же героиня не просто нарушила супружеский долг, но ради личного чувства разрушила семью. Путь, приведший её к разрушению семьи, потере сына, неприятию в обществе, показан для того, чтобы каждый мог бороться с собственным грехом, увидев, к каким печальным последствиям это может привести.

Супружеская неверность была обычным явлением в высшем обществе XIX в., измена не имела порицания, даже поощрялась. Подтверждением данной мысли стала история супружеской четы Облонских. Первые строки произведения погружают читателя в неприятную ситуацию, возникшую в их семье: «Жена узнала, что муж был в связи с бывшею в их доме француженкою-гувернанткой» [2, с. 20]. Степан Аркадьич Облонский был уличён в неверности жене Дарье Александровне, и теперь их семья находится на грани разрушения.

Как носитель существующих моральных понятий того времени, Стива не может не изменять жене. Один из его принципов даёт ему точную характеристику: «Главное дело – блюди святыню дома. В доме чтобы ничего не было. А рук себе не завязывай» [2, с. 462]. Герой принадлежит к той категории людей, для которых получение удовольствия на стороне, вне супружеских отношений, вполне естественно и не имеет ничего преступного.

Удивительно, но он жалеет не о самом факте измены, а о том, что «не умел лучше скрыть от жены» [2, с. 22]. По его мнению, она должна быть снисходительной к нему, ведь она стареет, теряет привлекательность, а он по-прежнему молод, красив и полон жизни. Однако Долли «предпочла худой мир доброй ссоре» [3, с. 58]: она прощает Облонскому его много-

численные измены, продолжая любить мужа и оставаясь ему верной.

Однако Л. Н. Толстой показывает, что искушению может быть подвержен любой человек, даже такой, как Долли, для которой супружеские отношения обладали святостью и нерушимостью. Одно из таких подтверждений – размышления Долли о судьбе замужней женщины, которая «то беременная, то кормящая, вечно сердитая, ворчливая, сама измученная и других мучающая, противная мужу» [2, с. 476]. Она видит его измены, теряет былую красоту и молодость. Как и Анна, она могла покинуть неверного мужа и начать жизнь заново: на ум ей приходят поклонники и «самые страстные и невозможные романы» [2, с. 476]. Но, столкнувшись с жизнью Анны и Вронского в имени, Долли обнаружила, что их отношения не такие и счастливые, а псевдосемейные, с размолвками, ревностью и слезами. Дарья Александровна возвращается к своему идеалу семьи и верности: дети и муж для неё всё же важнее всего остального.

Почти в такой же ситуации оказался и Константин Левин. При знакомстве с Анной Карениной его сердце наполняется симпатией, нежной жалостью к ней, «и он поддался хитрому влиянию Анны» [2, с. 549]. Но во время разговора с Кити ему становится стыдно: «Он знал теперь, что этого не надо было делать» [2, с. 548]. Симпатия Левина к Анне была мимолётной, без последствий, но автор делает предупреждение: измене может поддаться любой, и начинается она в душе.

Левин следит не только за своим поведением и мыслями, но и помогает это делать своей жене. Он прогоняет из своего дома Васеньку Весловского, пытающегося ухаживать за Кити, его женой. В глазах общества подобный поступок был смешон и оскорбителен, но объяснение героя было таково: им с женой «его присутствие неприятно» [2, с. 474]. По мнению писателя, Левин поступает правильно, ведь так он оберегает Кити от искушения, к тому же оба они понимают, что происходит что-то неправильное, нехорошее.

В романе Л. Н. Толстого рассматриваются самые разные проблемы современной писателю действительности. Одной из ключевых тем является тема верности. Л. Н. Толстой показывает, что верность и преданность есть основа крепкой семьи, счастливых отношений между мужчиной и женщиной. Чело-

век, вставший на путь измены, отказывается от этого и может столкнуться с последствиями не просто печальными, но и трагическими (на примере Облонского и Анны Карениной). От измены не застрахован никто, ей может быть подвержен любой человек (на примере Константина Левина, Долли и Кити), и нужно найти в себе силы не дать этому случиться.

Л. Н. Толстой во многих своих произведениях замечает, что идеальных людей нет. Его герои проходят через множество ошибок и разочарований. Однако каждому важно помнить, что есть в жизни то, что разрушать нельзя, поскольку так можно разрушить и жизнь в целом.

### Список использованной литературы

1. Толстой, Л. Н. Послесловие к «Крейцеровой сонате» / Л. Н. Толстой // Полное собрание сочинений : в 90 т. – М. : Худ. лит., 1936. – Т. 27. – С. 79–92.
2. Толстой, Л. Н. Анна Каренина / Л. Н. Толстой. – М. : Эксмо, 2018. – 960 с.
3. Бабаев, Э. Г. «Анна Каренина» Л. Н. Толстого / Э. Г. Бабаев. – М. : Худ. лит., 1978. – 158 с.

*А. А. Лекомцева,  
студентка,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
научный руководитель – М. В. Максимова,  
канд. филол. наук, доцент,  
доцент кафедры  
иностранных языков и удмуртской филологии,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ ПОДРОСТКОВ ПОКОЛЕНИЯ Z

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования требует от обучающихся овладения основными коммуникативными навыками на иностранном языке: чтением, говорением, аудированием и письмом [1, с. 9]. Уровень сформированности коммуникативной компетен-

ции в значительной степени зависит от объёма и степени при-  
своения иноязычной лексики, поэтому работу над обогащени-  
ем вокабуляра при изучении иностранного языка можно на-  
звать важнейшим компонентом процесса обучения.

В то же время, по мнению учителей-практиков, именно скудный лексический запас является самым серьёзным пре-  
пятствием в деятельности обучающихся на уроке. Так как ра-  
бота над лексикой требует больших временных затрат, учите-  
лю общеобразовательной школы чаще всего приходится ос-  
тавливать её в качестве домашнего задания, а на уроках старать-  
ся закреплять и автоматизировать то, что изучено.

Овладение лексикой на уроке иностранного языка являет-  
ся важной задачей обучающегося и учителя, так как это слу-  
жит подготовительным этапом к говорению. Овладеть словом  
означает знать его значение, фонетическую и графическую  
оболочку, знать грамматические формы этого слова, поэтому  
работа над лексикой считается одной из самых сложных задач.  
Она включает поэтапное знакомство с новой лексической еди-  
ницей и многократное её повторение в различных речевых си-  
туациях. Именно поэтому не все современные ресурсы дейст-  
вительно могут быть признаны эффективными и использо-  
ваться как вспомогательные средства во внеурочное время.

Представляется, что в настоящее время необходимо при-  
нимать во внимание ещё и тот факт, что современные школь-  
ники существенно отличаются от предыдущих поколений, в  
том числе и в сфере когнитивных процессов, и этот факт дол-  
жен быть учтён при разработке программ обучения, воспита-  
ния и социализации обучающихся [3, с. 26].

Согласно теории поколений, дети, рождённые после  
2003 г., т. е. все современные школьники, относятся к поколе-  
нию Z [4]. Итак, кто же они такие? К особенностям обучаю-  
щихся поколения Z можно отнести следующие черты: они бы-  
стро увлекаются чем-либо и быстро теряют интерес, их вни-  
мание более рассеянно и кратковременно. Они относятся вы-  
борочно ко всему – избирательно концентрируют внимание на  
учёбе, но в то же время умеют отбирать поступающую инфор-  
мацию. Их память работает иначе – она стала более короткой и  
менее глубокой, но быстрой. Для обучающихся поколения Z  
характерен феномен многозадачности «Secondscreen», с одной

стороны, это повышает работоспособность, но, с другой стороны, это ведёт к ошибкам, связанным с невнимательностью [2, с. 7]. Обучающиеся поколения Z родились в эпоху технологий, поэтому они привыкли работать с разного рода техническими новинками, им нравится это делать.

Нами был проведён эксперимент с целью выявления наиболее эффективных методов работы с лексикой при обучении современных подростков. Перед началом эксперимента мы провели несколько опросов среди учащихся 10 класса. Мы спросили их, какими способами запоминания иностранной лексики они обычно пользуются. Многие из них ответили, что просто многократно устно повторяют изучаемое слово, некоторые также прописывают новую лексическую единицу. Как ни странно, лишь немногие знают об интернет-ресурсах, позволяющих эффективно запоминать слова на иностранном языке.

Кроме того, выяснилось, что абсолютно все обучающиеся часто используют телефон – несколько раз в день. Многие признались, что постоянно находятся онлайн. Среди популярных мобильных приложений 98 % обучающихся выделили «ВКонтакте», многие указали Instagram, Telegram, некоторые выделяли YouTube и TikTok.

Таким образом, несмотря на то, что подростки в большинстве своём о практически постоянно используют мобильный телефон и компьютер, они мало информированы о том, каким образом это может быть полезно в обучении и может способствовать увеличению словарного запаса на иностранном языке.

По результатам тестирования (для исследования типа памяти подростков) большинство обучающихся старших классов школы обладают визуальным типом восприятия информации.

Изучив несколько интерактивных платформ, мы предложили экспериментальной группе обучающихся онлайн-платформу и приложение Quizlet, которые позволяют создавать электронные лексические карточки. На наш взгляд, эта программа имеет ряд преимуществ: она позволяет провести работу над лексикой на всех этапах: увидеть слово, представить его визуальное изображение, услышать произношение и написать его; она имеет мобильное приложение, которое рабо-



тает и без Интернета; программа помогает найти подходящий перевод и изображение для слова, что исключает ошибки, заметно сокращает время создания карточек. В отличие от других подобных программ здесь карточками можно обмениваться и создавать свои собственные наборы, листать карточки и переворачивать, кроме того, программа отметит наиболее сложные слова и будет чаще предлагать повторить их.

Программа имеет один недостаток – в ней отсутствует коммуникативный компонент. Однако в условиях обучения в школе дети имеют возможность применять новые лексические единицы на практике. Как показала практика, наиболее эффективно удаётся запоминать новые слова в том случае, когда учебные модули не превышают 12–15 лексических единиц.

В ходе эксперимента были сопоставлены показатели экспериментальной группы, которая заучивала новую лексику с помощью программы Quizlet, и контрольной группы, члены которой запоминали слова привычными им способами. Через четыре недели после начала работы было проведено тестирование, которое показало, что обучающимся экспериментальной группы удалось улучшить результат на 9,15 % по сравнению с показателями на констатирующем этапе. При этом результаты контрольной группы практически не изменились (колебания были в пределах 1 %).

Таким образом, программа Quizlet действительно показала свою эффективность в работе с современными школьниками, она может быть использована в качестве вспомогательного средства при подготовке к контрольной работе или экзамену, для актуализации знаний перед началом изучения новой темы.

### Список использованной литературы

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 г. № 1644). – URL: [www.minobrnauki.gov.ru](http://www.minobrnauki.gov.ru) (дата обращения: 17.09.2020).

2. *Cana, A. B.* Поколение Z – поколение эпохи ФГОС / А. В. Сапа // Педагогическая мастерская. Всё для учителя! – 2015. – № 7 (43). – С. 7–15.

3. *Солдатова, Г. В.* Они другие? / Г. В. Солдатова // Дети в информационном обществе. – 2013. – № 14. – С. 26–27.

4. Теория поколений в России. – URL: <https://rugenations.ru/category/хоумлендеры-z-04/> (дата обращения: 05.11.2020).

***М. В. Максимова,***  
*канд. филол. наук, доцент,*  
*доцент кафедры*  
*иностранных языков и удмуртской филологии,*  
*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*  
*институт им. В. Г. Короленко»,*

***М. В. Салтыкова,***  
*канд. пед. наук, доцент,*  
*доцент кафедры*  
*иностранных языков и удмуртской филологии,*  
*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*  
*институт им. В. Г. Короленко»,*  
*г. Глазов*

## **ИЗУЧЕНИЕ КОМПОЗИЦИОННЫХ И СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ КОРОТКИХ РАССКАЗОВ С. МОЭМА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

На рубеже XIX–XX вв. в западной литературе наблюдался бурный всплеск жанра рассказа, его активное развитие продолжилось и в первой половине XX в. Интерес к малой прозе обусловлен запросом динамичного века. Многие писатели воспринимали сжатость, концентрированность прозы как основную тенденцию переходной эпохи. Тяготение к лаконичности проявилось также и в английском коротком рассказе, получившем широкое развитие вследствие компактности и фиксированного количества слов. В коротком рассказе нет места для подробного всестороннего описания личности героев. Малая проза требует от прозаика тщательной проработки сюжета, тонкой психологической нюансировки характеров, отточенности и лаконичности стиля [1].

Настоящим мастером короткого рассказа является Сомерсет Моэм. Для его рассказов характерны динамика, психологизм и парадоксальность. С. Моэм очень строг к форме:

стройность сюжета, выверенность диалога, чистота интонации повествования, экономность и ёмкость описания, неизменная суховатая ирония – всё то, что сложилось в понятие «моэмский стиль», характерный для лучших его рассказов и романов, одновременно раскованный и открытый и по-английски сдержанный: каждое слово точно, взвешенно, употреблено абсолютно к месту [2; 4].

Рассказ в традиционном понимании – это повествование об отдельном, частном событии или ряде событий, небольшое по объёму. Особенность рассказов С. Моэма состоит в объединении остросюжетности с психологизмом. Необходимо отметить его склонность к драматизации действия и остроте развития конфликта. В каждом его рассказе есть начало, середина и конец. Ему обязательно необходим какой-либо смысл. С. Моэм следовал принципу быть интересным без фантастического сюжета, создавать захватывающие истории [1].

Сюжет в рассказах моэмского цикла строится на следующих этапах: персонаж формирует свой мир, считая его единственно правильным, а затем происходит событие, заставляющее его усомниться в собственных представлениях. Ответ на вопрос о том, что есть реальность, а что есть фантазия, оказывается размытым. Для героя это оборачивается либо разочарованием, либо преступлением, либо смертью. Повторяемость сюжетных схем, мотивы, которые мигрируют из рассказа в рассказ, – всё это позволяет взглянуть на отдельные произведения как части единого инварианта в многообразном воплощении вариантов – тематических, фабульных, образных. Сюжет каждого рассказа раскрывает то, что такое жизнь, как каждый человек её проживает, как он делает выбор, каков результат его выбора.

Студентам даётся возможность проникнуть в суть драматических конфликтов романов С. Моэма. Глубина драматизма его произведений определяет их структуру. Жизнь героев складывается нелегко, она преисполнена страданиями, потерей иллюзий. Они одинокие, их не понимают близкие, они болезненно ищут свой путь и своё место в жизни.

Занятия по интерпретации художественного текста позволяют использовать разнообразные приёмы работы в группах. Всё это помогает студентам глубже проникнуть в авторский замысел, обменяться мыслями и впечатлениями от прочитан-

ного. Не исключением является и работа над рассказами С. Моэма.

Обучающиеся пытаются выразить идею произведения при помощи анализа тех стилистических приёмов, которые автор использовал на страницах своих рассказов. Внимательно изучив рассказы С. Моэма «Жена полковника» и «Четверо голландцев», студенты приходят к выводу, что в коротких рассказах преобладают лексические стилистические приёмы. Среди них главенствующее место принадлежит эпитетам, которые прибавляют новые качества значению определяемого слова. Автор прибегает к использованию эпитетов в описаниях характеров героев. В данных рассказах студенты находят многочисленные примеры: «an all round sportsman», «homely desiccated little woman», «he was a tall robust fellow with boisterous manner», «brazen hussy». С. Моэм использует эпитеты для более полного раскрытия атмосферы происходящего [3].

Возможности синтаксиса в данных рассказах паразитичны: лаконичность, эмоциональная, художественная законченность в одном предложении. Сжатость, ёмкость и внутренняя полнота предложения, неподражаемая лиричность фразы характерны для рассказов С. Моэма. Наличие простых конструкций и преобладание простых двусоставных предложений с однородными членами (сказуемыми, соединёнными сочинительным союзом «и») характерны для коротких рассказов С. Моэма. Таким образом, синтаксис помогает автору в выражении главной идеи, в создании художественных образов, в передаче отношения автора к изображаемой действительности.

Стилистическая интерпретация и анализ коротких рассказов С. Моэма на занятиях помогают студентам увидеть, что его рассказы являются примерами блистательного овладения жанром короткого рассказа. С. Моэм не знает себе равных в мастерстве точной и выразительной детали, в построении острого сюжета и, наконец, в изобретальности при создании неожиданных развязок.

Короткие рассказы С. Моэма изобилуют различными стилистическими приёмами, которые помогают автору не только выразить главный смысл произведения, но и придать различные оттенки значению, вложенному в тот или иной стилистический приём. Разнообразные стилистические средства обладают экспрессивной функцией и помогают студентам понять

главную идею автора. Кроме того, детальный разбор индивидуального стиля автора помогает обучающимся развивать чувство изучаемого языка.

### Список использованной литературы

1. Качалкина, Ю. С. Жизненный путь Уильяма Сомерсета Моэма / Ю. С. Качалкина // Книжное обозрение. – 2003. – № 7. – С. 25–31.
2. Кухаренко, В. А. Интерпретация художественного текста : учеб. пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Иностранные языки» / В. А. Кухаренко. – Л. : Просвещение, 1999. – 192 с.
3. Пивоварова, Е. Л. К истории изучения рассказов У. С. Моэма в отечественном литературоведении / Е. Л. Пивоварова. – М., 1999. – 245 с.
4. Щепилова, Л. В. Введение в литературоведение : учебник для филологических факультетов / Л. В. Щепилова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 1968. – 376 с.

УДК 372.882

*Л. А. Мингалёва,  
ст. преподаватель кафедры  
русского языка и литературы,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов,  
аспирант,  
Санкт-Петербургская академия  
постдипломного педагогического образования,  
г. Санкт-Петербург*

### ЗНАКОМСТВО ПЯТИКЛАССНИКОВ С МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОЙ ЭКРАНИЗАЦИЕЙ КЛАССИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ

В 1961 г. на киностудии «Союзмультфильм» режиссёром Н. Федоровым был снят короткометражный мультипликационный фильм по мотивам басни И. А. Крылова «Стрекоза и Муравей». Данная экранизация представляет собой рисован-

ную мультипликацию. До этого фильма был снят только один мультипликационный фильм – это кукольное воплощение басни И. А. Крылова на экране режиссёром В. Старевичем в 1913 г.

Мультипликационный фильм «Стрекоза и Муравей» представляет собой текст другой, нежели сама басня И. А. Крылова, природы, поэтому уместно будет говорить об определении текста в семиотическом смысле, данном Г. Е. Крейдлин и др.: «Текст – это наполненная смыслом структура, состоящая из знаков. Текстом считается не только вербальное, но и невербальное произведение: это может быть музыкальное произведение, произведение живописи, танец, театральная постановка и др., т. е. всё, что построено с использованием знаковых систем, невзирая на их тип» [2, с. 25]. На данный момент перед нами текст мультипликационного фильма.

В мультипликации часто упраздняется вербальный текст в силу того, что смотрят мультики дети. В мультипликации важна её изобразительная сторона. Очевидно, что она должна быть визуализирована таким образом, чтобы словесные комментарии при просмотре были сведены к минимуму или вовсе не нужны. Отметим, что цель визуализации – как метода представления информации в виде оптического изображения – состоит в гармоничном развитии «мыслительной и психической деятельности человека» [4]. Иными словами, изобразительное творчество позволяет достичь состояния психического комфорта, когда восприятие видеотекста идёт на эмоциональном уровне. Неслучайно в экранизации режиссёра Н. Фёдорова восемь с половиной минут из десяти нет ни одного озвученного слова, кроме смеха Стрекозы и её праздных друзей. Текст басни звучит менее двух минут за кадром, тот же закадровый голос озвучивает реплики героев.

Данный анализ мультипликационного фильма ориентирован на восприятие произведения пятиклассниками, которые изучают его на уроке литературы. Мультипликация, адресованная детям и младшим подросткам, традиционно легко читается, поскольку является, по определению канадского учёного М. Маклюэна, «горячим» средством коммуникации с «высокой степенью определённости». Это высказывание может

привести к мысли, что наполненность данными «горячих» средств коммуникации оставляет подростковой аудитории мало места для заполнения и довершения и характеризуется, стало быть, низкой степенью вовлечённости в диалог с экраном. Однако «скрещивания или гибридные соединения средств коммуникации», о которых писал учёный, «высвобождают великую новую силу и энергию» [3, с. 13]. Другими словами, готовый зрительный образ вовсе не навязывается с экранов, а приглашает к эмоциональному диалогу, размышлению над прочитанным с экрана видеотекстом.

Кроме того, если перевести экранизацию в режим сопоставления двух текстов, то тогда анализ необходимо будет выстраивать так, чтобы решать обучающие задачи, заложенные в программе курса «Литература» в 5 классе:

- а) сквозная тема;
- б) результаты изучения учебного предмета (личностные, метапредметные, предметные);
- в) основные виды деятельности в соответствии с тематическим поурочным планированием.

Визуализация заголовка басни фиксирует его сильную позицию игрой с буквами: так автор экранизации начинает работать с правильным восприятием героев-антиподов. По мнению И. Н. Сухих, «чёткие этические координаты, которые мы даём младшим школьникам, не надо нарушать и в подростковом возрасте. Бессмысленно отрицать поляризацию героев и/или однозначную их оценку в эпосе, сказке, трагедии, мелодраме, оде и сатире, разнообразных формульных жанрах. Художественная типология предполагает (или допускает) однозначную оценку персонажа» [5, с. 123]. Правильно скоординированное отношение младшего подростка к героям способствует адекватному восприятию основного конфликта текста мультфильма.

Кроме того, название мультипликационного фильма может выступать завязкой конфликта. Например, названия «Слон и Моська», «Мышь и Крыса», «Волк и Ягнёнок», «Ворона и Лисица» подсказывают юным зрителям, что перед ними герои-антиподы. Мультипликационные (экранные) образы Стрекозы и Муравья в своей аллегорической сути не отличаются от басенного источника: в конфликт вступает праздная Стрекоза и

труженик Муравей, другими словами, первый – носитель порока, другой – добродетели. Экранизированное произведение, сохраняя аллегорическую основу жанра и конфликт басенного сюжета, представляет свою интерпретацию. Она продиктована установкой на определённый пафос, отсюда и креативное прочтение текста басни режиссёром Николаем Федоровым, которое мы видим в композиционном оформлении экранизации.

Сравним два текста: классический (вербальный) и текст мультипликационный (визуальный).

Таблица

Тезисы для сравнения	Басня И. А. Крылова	Экранизация режиссёра Н. П. Фёдорова
1	2	3
<b>Сравнительный анализ и методический комментарий</b>		
<b>Жанровая</b> установка на восприятие текстов	Басня диктует правила восприятия текста, поэтому для читателя жанр – формула узнавания. Басню можно определить как условную историю с установкой на назидательность, дидактизм, аллегоризм, поучение. Конструктивное значение каждого элемента может быть понято лишь в связи с жанром	
	<p>1. Видеотекст басни также может транслировать признаки жанра: ярко выражен конфликт, визуализирована характеристика героев, подчеркнута их порочность или добродетельность в их поступках, образе жизни, репликах, «организованной» ими среде, операторы и звукооператоры достигают гармоничного воплощения образа героя при помощи цвета, динамики, звука.</p> <p>2. Раскрытие замысла видеотекста басни подчинено антитезе, поэтому особое внимание уделяется способам передачи контрастного рисунка</p>	



1	2	3
<p><b>Композиция</b></p>	<p>1. Попрыгунья Стрекоза Лето красное пропела; 2. Оглянуться не успела, Как зима катит в глаза. 3. Помертвело чисто поле: Нет уж дней тех светлых боле, Как под каждый ей листком Был готов и стол, и дом. Всё прошло: с зимой холодной Нужда, голод настает; Стрекоза уж не поёт: И кому же в ум пойдёт На желудок петь голодный! 4. Злой тоской удручена... (до конца басни) Условно текст басни можно разделить на три части: 1-я часть – экспозиция; 2-я часть – завязка конфликта; 3-я, 4-я части представляют собой развитие действия, – в реплике Муравья: «Ты всё пела? Это дело: / Так поди же, попляши!» представлены кульминация и развязка конфликта</p>	<p>1. В пластических и визуализированных видах искусства, кино и мультипликации, в отличие от вербального текста, в первую очередь решается проблема эстетической значимости композиционного элемента, т. е. кинокадра. Кинокадр является композиционным элементом мультипликационного или художественного фильма, хотя и в этом случае текст имеет такие же композиционные элементы, как и в вербальном тексте. 2. Текст экранизации делает ставку на визуализированный динамичный видеоряд, поэтому голос автора начинает звучать к исходу восьмой минуты и сосредоточен на протяжении двух минут. Как видим, основную нагрузку в мультипликации берут на себя эстетически организованные видеокадры. 3. Режиссёр мультфильма уделил больше внимания визуализации экспозиции басни (смотри соответствие басенному тексту), чем другим элементам композиции вербального текста. Однако Николай Фёдоров именно в первой части экранизации воплотил свой режиссёрский замысел в некоторых находках, о которых речь пойдёт в главе «<b>Антитеза</b> как сюжетный двигатель»</p>

1	2	3
<p><b>Антитеза</b> как сюжетный двигатель</p>	<p>1. Лето красное / зима катит в глаза;</p> <p>2. Помертвело чисто поле, нужда, голод, жёлудок голодный / светлые дни, под каждым листком стол, дом;</p> <p>3. Лето красное пропела / злой тоской удручена;</p> <p>4. Пропела... / ...ползёт</p>	<p>1. Муравей, к которому приползла Стрекоза в поисках пищи и крова, никак не выделяется на фоне коллектива: он похож на остальных. Усиливается эффект контраста параллельными картинками: показан коллективный труд муравьёв, которые строят муравейник. Подчёркивается, что муравьи делают всё синхронно, работа кипит, у них всё получается, потому что они вместе. Динамичным кинокадрам, посвящённым работе муравьёв, противопоставлена статичная картинка ложа из цветка для Стрекозы, на котором она спит, укрывшись листком, ест завтрак из ягоды, пьёт росу, красит губы, душит из флакона, смотрясь в каплю от росы.</p> <p>2. Основной идее – противопоставить трудолюбие, коллективизм муравьёв и праздность Стрекозы, которая поёт и танцует с друзьями день напролёт – подчинены режиссёрские находки:</p> <p>– коллективизм и трудолюбие муравьёв:</p> <p>а) школа для детей муравьёв, которые на миг отвлеклись от учёбы и посмотрели на бездельников в окно;</p> <p>б) плакаты с надписями: «Кончил дело – гуляй смело!», «Делу время – потехе час!» подбадривают муравейник закончить всю запланированную работу до зимы;</p> <p>в) строят многоквартирный дом для большой дружной семьи;</p>

Продолжение табл.

1	2	3
		<p>г) квасят капусту, раскладывают по банкам, считают банки с заготовками на зиму, осуществляют её перевозку;</p> <p>д) едят в общественных столовых очень быстро, не тратя на пищу лишнее время;</p> <p>– праздность Стрекозы и её друзей:</p> <p>а) Стрекоза проказничает и мешает работать;</p> <p>б) насекомые-лентяи сутками напролёт пляшут, радуются жизни, лету и солнцу, не думая о завтрашнем дне; в голодную зиму они точно друг другу не помогут выжить;</p> <p>в) Стрекоза спит до полудня, когда солнце уже высоко стоит над горизонтом;</p> <p>г) Стрекоза не обременена домашними хлопотами.</p> <p>– наполненность атрибутами мещанского мира Стрекозы и трудовой среды муравьёв также воплощают режиссёрский замысел:</p> <p>а) предметный мир Стрекозы и её друзей: постель, большая и мягкая подушка, флакон духов, помада, граммофон, праздная улыбка и громкий весёлый смех;</p> <p>б) предметный мир муравьёв: транспорт для грузоперевозок, подъёмный кран, рабочая форма (каска, комбинезон), лопата и другой инвентарь, школа, готовящая молодых муравьёв к трудовой жизни;</p>

Продолжение табл.

1	2	3
		<p>– когда Стрекоза ползёт к Муравью, «злой тоской удручена», большая семья муравьёв водит хороводы вокруг ёлки, убирает снег, лакомится мороженым.</p> <p>3. Этот видеотекст самодостаточен и не сопровождается вербальным текстом</p>
	<p>Да работала ль ты в лето?.. / В мягких муравах у нас // Песни, резвость всякий час</p>	<p>Муравей появляется в кульминации мультфильма, когда он произносит свою реплику-мораль: «Ты всё пела? Это дело: / Так поди же, попляши!»</p> <p>В этом видеофрагменте интересно наблюдать мимику Стрекозы, она гораздо богаче, чем у сдержанного Муравья. Это и радость при воспоминании о тёплых деньках и танцах с утра до вечера, и удивление, что Муравей не может понять её простые запросы от жизни и даёт ей в руки лопату, чтобы та «поплясала». Приём ретроспекции, визуализированный в воспоминаниях Стрекозы, помогает усилить пропасть между героями</p>
<p>Способы выражения <b>морали</b> в двух текстах</p>	<p>«Ты всё пела? Это дело: / Так поиди же, попляши!»</p>	<p>1. Носителем морали в обоих текстах является Муравей. Идея И. А. Крылова довольно прозрачна и не имеет временных границ: как в начале XIX в. баснописец в числе других поэтов хвалил народные качества, такие как трудолюбие, находчивость, природную смекалку и ум, так и в наше время они остаются актуальными. Стоит добавить, что каждый человек – кузнец собственного счастья, и тот, кто не подумал о завтрашнем дне, пусть пеняет на себя, помощь только развратит его.</p>

1	2	3
		<p>2. Чтобы заработать хлеб, надо «поплясать» с лопатой. Муравей действует сообразно своей трудовой логике: «Кто не работает, тот не ест».</p> <p>Последняя сцена представляет собой композицию: на переднем плане стоит растерянная Стрекоза с лопатой и Муравей, на заднем – несколько муравьёв, один из которых держит хлеб, за которым пришла Стрекоза. Заключительный аудиоаккорд усиливает впечатление от сцены и подготавливает к восприятию морали</p>
<p>Толкование морали басни в контексте <b>хронотопна</b>. Воплощение в экранизации <b>социального конфликта</b></p>	<p>В басне И. А. Крылова хронотопа как такового нет.</p> <p>В аллегорической форме баснописец показал <i>вечную</i> истину, что о хлебе насущном нужно заботиться каждому из нас. Мораль басни близка народной мудрости, заключённой в пословицах и поговорках, например, «Готовь сани летом, а телегу – зимой».</p> <p>Однако Е. Г. Эткинд, известный крылововед, утверждает, что перед нами просто разные герои. Он пишет: «У И. А. Крылова вступают в конфликт крепкий, хозяйственный мужичок и беззаботная попрыгунья. Это конфликт социальный, он отражает общественную жизнь. Народному баснописцу Крылову кре-</p>	<p>1. Высказывание Е. Г. Эткинда послужило толчком для замысла режиссёра акцентировать внимание на социальном конфликте.</p> <p>2. В мультфильме никакого хронотопа нет, однако мультфильм был создан в 1961 г., когда генеральным секретарем Советского Союза был Н. С. Хрущёв. Этот период был озаглавлен пятилетками, патетикой коллективизма и труда. Это как раз тот случай, когда наступила «смерть автора» (Р. Барт), и Николай Фёдоров прочитал классический текст в контексте эпохи, руководствуясь реалиями своего времени и, возможно, социальным заказом коммунистической партии Советского Союза. Этому также способствовала репутация И. А. Крылова как народного поэта, клеймящего пороки общества.</p> <p>3. Текст одноимённого мультфильма поддерживает аллегорический формат крыловской басни привычным для детской аудитории способом: мир насекомых</p>

1	2	3
	<p>стьянин с его трудовыми обязанностями... куда ближе светской бездельницы, которая легкомысленно презирает будни трудового года» [6, с. 60]</p>	<p>очеловечен, т. е. муравьи, стрекоза и другие герои хоть и выглядят так, как насекомые, одеты в человеческую одежду, их окружает человеческий интерьер и быт, словом, мир насекомых погружён в человеческую среду.</p> <p>4. Среда обитания героев экранизации – человеческий мир – транслирует доминанту коллективного труда. Только труд спасёт от праздности и голодной смерти</p>
<p>Голос <i>автора</i></p>	<p>Определение <i>автора</i> дал лингвист В. В. Виноградов: «Это – концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей в их соотношении с повествователем-рассказчиком или рассказчиками и через них являющееся идейно-стилистическим средоточием, фокусом целого». Закадровый голос автора звучит довольно нейтрально даже тогда, когда он озвучивает явно эмоционально насыщенные реплики Стрекозы и Муравья. Такой подход оправдан тем, что для зрителя экспрессивная нагрузка на реплики будет лишней</p>	
<p><b>Информативность</b> и <b>интерпретация</b> как взаимоотноствующие аспекты</p>	<p>1. Повествование о трудолюбивом Муравье и легкомысленной Стрекозе сводится к беспощадной и логичной морали. Но обратим внимание на важную деталь: Стрекоза и Муравей – кумовья:          «Не оставь меня, кум милый!          Дай ты мне собраться с силой          И до вешних только дней          Прокорми и обогрей!»          – «<i>Кумушка</i>, мне странно это...»          Стрекоза сама виновата в том, что осталась без крова и пищи, она здорова, у неё нет ни семьи, ни детей. Она не смогла позаботиться даже о себе.</p> <p>2. В настоящее время мультипликация – одно из важнейших направлений в современной культуре кино, благодаря ей в лёгкой и доступной форме познаётся окружающая действительность. Следует отметить, что для школьника характерно познавательное отношение к миру. В школе можно поставить развивающую задачу – через мультипликацию познакомить с предметами быта, времени, которое прошло несколько десятков или даже сотен лет тому назад.</p>	

1	2	3
		<p>3. Так, для восточного, русского, мышления понятен подход коллективный, при котором люди бескорыстно выручают друг друга из беды. Исследователь творчества И. А. Крылова Вера Игоревна Жельвис пишет: «Это типично русское крестьянское отношение к беднякам: в старой русской деревне, как правило, "мир", как мог, заботился о сырых и убогих, и какая-нибудь вдова с несколькими детьми могла рассчитывать на посильную помощь. Русский крестьянин, в противоположность западному фермеру, предпочитал селиться деревнями, в надежде, что сосед, с которым он мог сколько угодно ссориться, в трудную минуту всё-таки ему поможет» [1].</p> <p>4. Русская версия подчёркивает, что у каждого из нас своё место в обществе, что в трудную минуту мы все зависим друг от друга. В тяжёлую зимнюю пору мы обязаны помогать друг другу и рассчитывать на то, что нам помогут. На уроке можно поговорить о том, что каждый из нас должен научиться отвечать ещё за кого-то</p>
		<p>В экранизации режиссёром не сделан акцент на родственных связях Стрекозы и Муравья. Но может обратить на себя внимание тот факт, что кумушка Стрекоза сразу поползла к родственнику, минуя своих летних друзей. Когда она показала во дворе муравейника, то никто её не прогнал, никто не удивился, а один из насекомых даже был готов дать ей хлеба. Кроме того, простодушие, с которым Стрекоза рассказывала о своём времяпровождении летом, свидетельствует о близких отношениях: о своём откровенном безделье можно поведать только близким людям, у которых всегда можно попросить помощи. Стрекоза не оправдывается, а взывает к милосердию, рассчитывая на традиционную русскую жалость, льстиво называет кума голубчиком. Но, видно, не в первый раз кумушка Стрекоза просит своего безотказного трудолюбивого родственника помочь ей. Но на этот раз она жестоко ошиблась – всё, пусть ищет других простачков-кумовьёв</p>
<p><b>Характеристика героев</b></p>		<p>1. Герои басни действуют по правилам жанра в соответствии со своим сценарием поведения. Образы Стрекозы и Муравья являются аллергическими, за которыми скрываются люди, наделённые пороками (праздность, лень, легкомыслие) и добродетелями (трудолюбие).</p>

1	2	3
	2. Подростки не всегда встают на сторону Муравья, обвиняя последнего в жестокости, потому что он обрѣк Стрекозу на голодную смерть. Постоянный труд сделал Муравья жадным и циничным, он сказал: «Так поди же, попляши». Но разве это правильно? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к другой басне И. А. Крылова «Крестьянин в беде» – произведению со сходной тематикой и конфликтом. Мораль этой басни звучит так: помощь может быть оказана только тому, кто сам трудился, но по независящим от него причинам всего лишился. В этой басне так называемая родня не помогла в трудную минуту, когда вор обчистил дом крестьянина. Каждый подал «умный» совет, но никто «бедняжке не помог». Как видим, И. А. Крылов знает цену сочувствию и поддержке в трудную минуту. Но Стрекоза оказалась в трудной ситуации по своей вине. Муравей И. А. Крылова поступает по-мужички, согласно народной морали, именно поэтому ничего одалживать Стрекозе не считает нужным. Кроме того, Стрекоза – никакая не калека, не убогое существо, не вдова с тремя стрекотами, поэтому о какой жалости может идти речь? Народный закон, может, и суров, но справедлив. На мой взгляд, Стрекоза заслуживает даже презрения, а не сожаления	
	В интерпретации режиссера Стрекоза сыграла свою роль в соответствии с крыловским замыслом. В свою очередь, образ Муравья, а точнее, его поступок в финале мультфильма (дал Стрекозе лопату, чтобы та заслужила свой хлеб), вызывает желание порассуждать над режиссёрским решением. Скорее всего, замысел Николая Фёдорова сводится к тому, что финал мультипликационного фильма (по определению) должен быть одновременно и поучительным, и оптимистичным	

### Список использованной литературы

1. Жельвис, В. И. Стрекоза и Муравей как предмет культурологического анализа / В. И. Жельвис // Вопросы психолингвистики. – 2006. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strekoza-i-muravey-kak-predmet-kulturologicheskogo-analiza> (дата обращения: 05.04.2021).

2. Крейдлин, Г. Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.



3. *Маклюэн, М.* Понимание медиа: внешние расширения человека / М. Маклюэн ; пер. с англ. В. Николаева. – М. : КАНОН-пресс-Ц ; Жуковский : Кучково поле, 2003.

4. *Маслов, В. М.* Наглядность и визуализация в парадигмальном и гуманистическом планах / В. М. Маслов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=12460> (дата обращения: 04.04.2021).

5. *Сухих, И. Н.* Теория литературы. Практическая поэтика : учебник / И. Н. Сухих / Учебно-методический комплекс по курсу «Теория литературы. Практическая поэтика». – СПб. : СПбГУ, 2014. – 352 с.

6. *Эткинд, Е. Г.* Проза в стихах / Е. Г. Эткинд. – СПб. : Знание, 2001. – 448 с.

***Е. Н. Петрова,***

*ст. преподаватель,*

*аспирант,*

*ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,*

*научный руководитель – Т. И. Зайцева,*

*д-р филол. наук,*

*доцент, зав. кафедрой*

*удмуртской литературы и народов России,*

*ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,*

*г. Ижевск*

## **ВОЙНА В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ НИКОЛАЯ БАЙТЕРЯКОВА**

Николай Семёнович Байтеряков (1923–1992) – народный поэт Удмуртии, лауреат Государственной премии Удмуртской АССР, автор более двадцати книг стихов и прозы. Принадлежит к той плеяде писателей, которые вошли в историю отечественной литературы под названием «писатели-фронтовики».

Военная биография Н. Байтерякова известна очень узкому кругу читателей. Его призвали на фронт в феврале 1942 г., несколькими месяцами позже своего отца Семёна Алексеевича Байтерякова. Восемнадцатилетний юноша, как впоследствии вспоминал писатель, имел «бараний вес», но война «откормила». Н. Байтеряков писал: «На смоленской земле, в ста тридцати километрах от Москвы, встал на защиту Родины и я. С ору-

жием в руках прошёл по дорогам войны до победы. В последний год стал танкистом, потом в 254-й танковой бригаде знаменосцем. Война научила меня любить жизнь, а ещё больше – Родину» [5, с. 5].

Пройдя трудными дорогами войны, поэт ощутил на себе все тяжести грозного лихолетья, несколько раз был тяжело ранен, контужен. Н. Байтеряков горел в танке, вышел из огненного ада с любимым томиком стихов И. З. Сурикова, с которм не расставался даже в смертном бою.

В предисловии к книге «Серебряная лодка» поэт отмечает: «За годы войны менялись мои солдатские профессии. Я был миномётчиком, десантником, партизаном, снайпером. К концу войны стал танкистом. Был комсоргом роты, знаменосцем танковой бригады, горел в танке...» [6, с. 4]. Долгожданный День Победы он встретил в звании старшего лейтенанта, затем учился в военном политическом училище им. В. И. Ленина (г. Ярославль). Однако военная служба не привлекала Н. Байтерякова, вернувшись в родные края, он посвяти себя литературе. Атмосфера фронта наложила отпечаток на всё послевоенное творчество Н. Байтерякова.

Поэт, переживший войну на собственном опыте, пишет с ощущением обострённого восприятия окружающего мира. Одно из первых послевоенных стихотворений Н. Байтерякова – это обращение к отцу, погибшему на фронте. Сын присягает на верность делам отцов, народу, Родине. Речь идёт о стихотворении «Тыныд, атай!» («Тебе, отец!»), в котором оттенена мысль о преемственности поколений, о возделывании отцовской земли сыновьями. Стихотворение обращено не только к отцу Байтерякова, но и к сердцу каждого советского человека, и погибшему на фронте, и вернувшемуся победителем.

Вместе с образами людей, выдержавших серьёзные испытания на мужество и стойкость («Тямыс выньёс сярсыс баллада» («Баллада о восьми братьях»), «Анныкей» («Мать»), «Оген кышномурт» («Одинокая»), «Погоньёссэ шедьтоз» («Погонь»)) в стихотворениях Н. Байтерякова воссоздаётся образ дороги, как жизненного пути, по которому проходит советский солдат, выполняя миссию освободителя («Фронтвикьёс вামышьяло» («Идут ветераны»), «Йыбыртты, улись» («Поклонись, живущий»), «Топольёс» («Тополя»), «Медаль»). Приме-

чательно в этом плане стихотворение «Тон од сѣтиськы кулон-лы» («Опять уходят поезда...»):

Тани мон но туннэ сюресчи. Оз, оз оте – поти мон ачим. Куке но Смоленск пал музьеме Ваиыса мон кельти вал эшме.	Так случилось – я снова в пути, Не по службе – по долгу солдата: Я товарища должен найти, Что погиб под Смоленском когда-то.
[4, с. 43]	[5, с. 44]

В военных стихотворениях Н. Байтерякова красной нитью проходит тема памяти о погибших солдатах, силён призыв автора не забывать заслуги защитников Отечества:

Мон солэсь улонзэ улисько, Сюлэмме но кыкылы локисько. Кык шудбур сѣтэмын огнамлы, Люкисько кайгуме но кыкылы...	За двоих я живу на земле, За двоих рассчитался с войною, За двоих счастье выдано мне, За двоих мне и горе двойное...
[4, с. 43]	[5, с. 44]

Автор раздела «Николай Семенович Байтеряков», вошедшего во второй том академической истории удмуртской советской литературы, пишет, что поэмы Н. Байтерякова о войне остаются в национальной поэзии непревзойдёнными. «В сборник “Река начинается с родника” вошла одна из лучших поэм в удмуртской литературе – “Солдаты вернутся”, посвящённая окончанию Великой Отечественной войны и наполненная лирико-философскими размышлениями о цене жизни и её неодолимой силе» [7, с. 114].

Вечной ценностью предстаёт образ родительского дома, понимаемый как большая Родина:

Моня ярати тонэ соку, Куке нырьсь книга кути, Дышетисьёс валэктыку Ветли портэм мореости...	Полюбил тебя, Родина моя, Вместе с первой услышанной сказкой И прошёл океаны, моря В первом классе, следя за указкой...
[1, с. 4]	[5, с. 31]

Стихотворение «Паськыт шаер, дуно музьем» («Земля моя, страна моя») – наполнено образами дома, малой родины и

большой Родины, мужества, отваги, что, в свою очередь, воссоздаёт образ неприукрашенной жизни народа:

Нош берлогес ни зэм дуньет  
Сёти вордскем шаерелы,  
Куке ожен кесям дунне  
Ас улонзэ оскиз солы.  
Куке зечсэ но уродзэ  
Люки мон чош шаереным,  
Тини соку бадзым дунзэ  
Валай зырдыт сюлэменым.

[1, с. 4]

Но любовь моя стала иной,  
Всю её глубину я измерил,  
Когда мир, потрясённый войной,  
Безоглядно судьбу тебе вверил.  
Не деля, где моё, где твоё,  
Люди жили от боя до боя.  
Тут и понял я место своё  
И твоё назначенье святое.

[5, с. 31]

Поэзия Н. Байтерякова эволюционировала в сторону всё более эпического изображения мира и человека («Моя планета», «Моё время», и др.)

Байтеряковская послевоенная лирика – это образ обнажённой войны, несущей боль, страдания, смерть. Стихотворения Н. Байтерякова пропитаны чувством особого патриотизма, они выражают глубокую сыновью любовь и поклон поэта своему Отечеству. Родина для него – заботливая мать:

Эркияса ожыт ветгаз  
Монэ улон. Нош мон тоди:  
Со пот нянен ке но сюдиз.  
Чылкыт ошмес вуэн сектаз.

[2, с. 108]

Не избалован я судьбою:  
Она была полна бедою.  
Но пусть кормила лебедою,  
Водой поила ключевую.

[5, с. 41]

Н. Байтеряков – один из самых значительных представителей удмуртского литературного процесса второй половины XX в. К сожалению, художественное наследие Н. Байтерякова до сих пор мало исследовано, очень скудно освещён и его жизненный путь. Пришло время изучить, осмыслить, ввести в научный оборот большого и, надо признаться, недооценённого в полной мере писателя-фронтовика.

### Список использованной литературы

1. *Байтеряков, Н. С. Гуртысь чурьёс : Кылбурьёс = Деревенские строчки : стихи / Н. С. Байтеряков. – Ижевск, 1959. – 63 с.*

2. *Байтеряков, Н. С.* Жин азвесь кретьгурен : Кылбуръёс но поэмаос = Серебряная мелодия: стихотворения и поэмы / Н. С. Байтеряков ; сост. Л. Д. Айтуганова. – Ижевск : УИИЯЛ УрО РАН, 2003. – 656 с.

3. *Байтеряков, Н. С.* Кылбуръёс = Стихи / Н. С. Байтеряков. – Ижевск, 1953. – 48 с.

4. *Байтеряков, Н. С.* Кылбуръёс. Поэма = Стихи. Поэма / Н. С. Байтеряков. – Ижевск : Удмуртия, 1983. – 144 с.

5. *Байтеряков, Н. С.* Над родником : стихи / Н. С. Байтеряков ; авториз. пер. с удм. Г. Пагирева и О. Поскрёбышева. – Ижевск : Удмуртия, 1977. – 166 с.

6. *Байтеряков, Н. С.* Серебряная лодка : стихи и поэмы / Н. С. Байтеряков ; пер. с удм. ; ред. Н. А. Русанова, М. И. Федотов. – Ижевск : Удмуртия, 1989. – 207 с.

7. История удмуртской советской литературы : в 2 т. / Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького АН СССР ; НИИ при Совете Министров Удм. АССР ; редкол.: В. М. Ванюшев В. М. (отв. ред.) и др. – Ижевск : Удмуртия, 1988. – 322 с.

***И. И. Рысаев,***  
*студент,*

*ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,  
научный руководитель – Е. А. Булычёва,*  
*канд. филол. наук, доцент,*

*ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»,  
г. Ижевск*

## **СЛОВА-КАЛЬКИ В СОВРЕМЕННОМ ПЕРЕВОДЕ ПСАЛТИРИ НА УДМУРТСКИЙ ЯЗЫК**

Полный перевод Библии на удмуртский язык (без неканонических книг Ветхого Завета) вышел в свет в 2013 г. Перевод был сделан доктором филологических наук, протодиаконом Русской православной церкви, профессором Михаилом Гавриловичем Атамановым. Источником перевода послужил русский Синодальный перевод, при этом текст перевода сверялся с оригиналами – греческой Септуагинтой и еврейским Танахом [1].

Перевод такого сложного и разнообразного текста, несомненно, обогатил словарный запас удмуртского языка, ввёл вновь созданные слова и заимствования. Новая лексика современного перевода Библии на удмуртский язык представляет интерес для исследования. Нами уже были проанализированы неологизмы, созданные переводчиком в процессе перевода, на примере текста Псалтири [8]. Цель текущей работы – дополнить предыдущее исследование, поскольку среди неологизмов данного текста есть слова-кальки. Кальки – это новые слова, однако, как справедливо отметила советский лингвист-неолог Н. З. Котелова, они занимают «промежуточное положение между заимствованиями (заимствуются словное значение, внутренняя форма, способ образования) и морфологическими неологизмами (используется русская словообразовательная модель)» [4, с. 219].

«Сущность калькирования, – писал другой советский лингвист Д. Н. Шмелев, – состоит в том, что для выражения понятия, неизвестного в том или ином языке, используется иноязычное слово как образец» [10, с. 255]. Главное отличие кальки от собственно неологизма в том, что неологизм создан полностью на материале языка перевода, по его словообразовательным моделям. Калька же заимствует форму слова из переводящего языка, используя морфемы языка перевода.

В основу классификации слов-калек лингвисты кладут как раз форму, которая заимствуется. Принято делить кальки на семантические и структурные [5, с. 104]. Стоит отметить, что структурные кальки не всегда точно передают морфемную структуру слова, что отмечается лингвистами [5, с. 106]. Найденные нами в тексте калькирования как раз имеют эту особенность: в удмуртском варианте мы видим соответствия каждой морфеме русского слова, но при этом слово часто оформлено иначе, как лексикализованное сочетание, а не цельное слово.

Структурные кальки нами разделены на две группы. Первая – это кальки от сложных русских слов.

Например, *зеч эрик* («благоволение»). В этой лексической единице отображены обе корневые морфемы сложного слова: *зеч* («благо») и *эрик* («воля»). При этом в удмуртском варианте лексема оформилась в виде лексикализованного сочетания, не

став единым сложным словом. То же самое можно сказать про следующие сложные слова *зеч карыны* («благодетель») (*зеч* («благо») + *карыны* («деять» / «делать»), *мурт выжы* («иноплеменник») (*мурт* («иной», т. е. «чужой») + *выжы* («племя»)), *данъян кыл* («славословие») (*данъян* («слава») + *кыл* («слово»)).

В эту же группу можно отнести *Дунне Кутись* ‘Вседержитель’. Хотя слово *дунне* («мир», «вселенная») буквально не соответствует корневой морфеме «все», тем не менее передаёт то же значение: все, т. е. весь мир как целое.

Вторая группа – это кальки, образованные от простых слов с аффиксами.

Например, *утиськон инты* («убежище»). *Утиськон* соответствует корневой морфеме слова «убежище», а *инты* – суффиксу -ищ-, который в том числе имеет значение «место, характеризующееся действием, которое названо мотивирующим глаголом» [7, с. 153]. То же самое можно сказать о синонимичном слове *ватиськон инты* («прибежище»).

Лексикализованное сочетание *зеч ивор вераны*, состоящее из трёх слов, передаёт структуру слова «благовествовать»: *зеч* («благо») + *ивор* («весть»). Глагол *вераны* соответствует морфеме -ова- (ть), означающей действие, которое имеет отношение к тому, что названо мотивирующим словом [7, с. 339].

*Вылэ жутон* передаёт структуру слова «возношение», где *вылэ* («вверх») соответствует приставке воз-, обозначающей направление движения вверх [7, с. 358], а *жутон* («поднимание») соответствует корневой морфеме, образованной от глагола «нести», т. е. перемещать что-либо в воздухе.

В лексеме *югыт сётись* («светило») первая часть воспроизводит корневую морфему «свет», а вторая *сётыны* («давать») соответствует суффиксу -л- со значением предмета, предназначенного для осуществления действия [7, с. 150].

В слове *лыктэм мурт* («пришелец») первая часть соответствует слову «приходить», а вторая часть *мурт* («человек») воспроизводит суффикс -ец-, обозначающий человека, принадлежащего к указанной в корневой морфеме общности [7, с. 145].

*Кужымлык* передаёт структуру слова «могущество». Корень *кужым* («сила», «мощь») сопоставляется с корнем русского слова, этимологически восходящего к слову «мощь», а суффикс -лык- [6; с. 58], как и суффикс -еств- [7, с. 176], обладает в том числе значением отвлечённого признака.

Добавим также, что среди структурных калек выделяют так называемые полукальки. В исследуемом тексте найден один пример – *бинялтэм книга* («свиток книжный») (иногда просто «свиток»). В этой лексеме одно слово заимствовано, второе – переведено.

Семантическими кальками называются такие слова, которые получили новое (переносное) значение из чужого языка [5, с. 105]. Из семантических калек в тексте нами выделены два слова. *Чигиськыны* («сокрушаться»): удмуртское слово приобрело переносное значение, как и русское слово, употребляется в переносном значении. Слово *тодмет* приобрело значение «чудо», как и слово «знамение», имеет это значение.

Таким образом, при обилии новых слов в исследуемом нами тексте (неологизмов нами найдено около 150) [8] переводчик не так часто прибегал к приёму калькирования. При этом даже из приведённых выше калек большинство слов не строго следует структуре русского слова. Переводчик предпочёл использовать словообразовательный потенциал удмуртского языка при обозначении новых понятий. На примере Псалтири мы видим, что перевод Библии на удмуртский язык обогатил словарный запас удмуртского языка, при этом смог избежать наплыва калькированных слов, что говорит не только о лексическом потенциале языка, но и о качестве перевода.

### Список использованной литературы

1. Атаманов, М. Г. О некоторых ключевых понятиях Библии в удмуртском литературном языке / М. Г. Атаманов, М. Картано // *Linguistica Uralica*. – 2003. – XXXIX – С. 258–265.
2. Библия удмурт кылын (берьктыз Михаил Атаманов). – Хельсинки : Библиез берьктонъя Институт, 2013. – 1696 б.
3. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М. : Изд-во Московской Патриархии, 2010. – 1376 с.
4. *Котелова, Н. З.* Избранные работы / Н. З. Котелова ; РАН ; Ин-т лингв. исслед. – СПб. : Нестор-История, 2015. – 275 с.



5. *Маринова, Е. В.* Иноязычная лексика современного русского языка : учеб. пособие / Е. В. Маринова. – М. : Флинта ; Наука, 2012. – 288 с.

6. Морфология удмуртского языка / А. А. Алашеева и др. ; отв. ред. Н. Н. Тимерханова. – Ижевск : Изд-во «Удм. ун-т», 2011. – 408 с.

7. Русская грамматика / В. Н. Белоусов и др. ; под ред. Н. Ю. Шведовой, В. В. Лопатина ; Ин-т рус. яз. АН СССР. – 2-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1990. – 639 с.

8. *Рысаев, И. И.* Неологизмы современного перевода Библии на удмуртский язык на примере текста Псалтири / И. И. Рысаев ; науч. рук. Е. А. Булычева // XLVII итоговая студенческая науч. конф. Удмуртского государственного университета : материалы Всерос. конф. (апр. 2019 г.) / Мин-во образования и науки РФ ; ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» ; отв. ред. А. М. Макаров. – Ижевск : Удмуртский университет, 2019. – Лицензион. договор № 804лб от 27.11.2019 г. – С. 366–369. – URL: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/18873>. – (Библиогр.: с. 369 (17 назв.)).

9. Удмуртско-русский словарь: около 50 000 слов = Удмурт-зуч кыллюкам: 50 000 ёрос кыл / авт.-сост.: Т. Р. Душенкова и др. ; отв. ред. Л. Е. Кириллова ; РАН ; Урал. отд. ; Удм. ин-т ист., яз. и лит. – 2-е изд., доп., перераб. 1983 г. – Ижевск : УИИЯЛ УрО РАН, 2008. – 922 с.

10. *Шмелёв, Д. Н.* Современный русский язык. Лексика : учеб. пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Русский язык и литература» / Д. Н. Шмелёв. – М. : Просвещение, 1977. – 335 с.

***В. К. Семибратов,***  
*канд. культурол., доцент,*  
*Кировский институт (филиал)*  
*АНО ВО «Московский*  
*гуманитарно-экономический университет»,*  
*г. Киров*

## **УДМУРТСКИЙ ПАССАЖ КНИГИ ДЖЕЙМСА ФРЭЗЕРА: К ИСТОКАМ СЮЖЕТА**

Одним из крупнейших представителей мирового гуманитарного знания является британский учёный Джеймс Джордж Фрэнгер (1854–1941). Прожив долгую плодотворную жизнь, он

создал ряд трудов, ставших классическими в сфере этнологии, антропологии, религиоведения, культурологии, фольклористики.

Особое место среди них занимает «Золотая ветвь: исследование магии и религии», впервые увидевшая свет в Лондоне в 1890 г. С тех пор это двенадцатитомное «исследование магии и религии», относящееся к числу «тех фундаментальных исследований, которые составляют непреходящую ценность для многих поколений учёных» [7, с. 5], печаталось во всём мире на различных языках очень много раз.

В нашей стране сокращённый вариант увесистого труда с девизом на титульном листе и обложке «Религия – дурман для народа» был впервые напечатан в четырёх выпусках московским научным обществом «Атеист» в 1928 г. Перевод был сделан с французского издания.

Конечно, оно не удовлетворяло ни широкого читателя, ни тем более специалиста. Прошло немало времени, прежде чем в серии «Библиотека атеистической литературы» издательства «Политиздат» появился перевод с авторского сокращённого издания 1923 г. на английском языке. Осуществил его ныне известный философ и культуролог Михаил Кузьмич Рыклин. За изданием 1980 г. последовали и второе, и третье, и четвёртое...

И в каждом из них в главе «Священный брак» есть колоритный эпизод, подкрепляющий суждение автора о том, что «обычай женитьбы богов на статуях или людях был ... широко распространён у народов древности». Считая, что «представление, на котором зиждется этот обычай, слишком грубо, чтобы усомниться в том, что цивилизованные вавилонцы, египтяне и греки восприняли его от своих предков-варваров», Д. Д. Фрэзер указывал на наличие подобных обрядов «у современных слаборазвитых народов» [10, с. 142].

К такому он относит, в частности, удмуртов, которым в «Золотой ветви: исследование магии и религии» посвящён следующий пассаж:

*«Нам известно, однажды вотяки Малмыжской области из-за ряда неурожаяев впали в нужду. Они не знали, что предпринять, и в конце концов решили, что, должно быть, это могущественный, но злокозненный бог Ке-*

*ремет разгневался на них за то, что не был женат. Тут же делегация стариков посетила вотяков Чуры и договорилась с ними по этому вопросу. Затем они возвратились домой, запаслись изрядным количеством водки и, приготовив окрашенную в яркие цвета повозку и лошадей, со звоном колокольчиков – как будто везли домой невесту – отправились в священную роццу Чуры. Они весело провели всю ночь за едой и питьём, а наутро вырезали в роцце квадратный кусок дёрна и забрали его с собой. После этого дела пошли у малмыжских вотяков хорошо, а в Чуре – плохо. Разгневанные курские вотяки ругались и грубо обходились с теми из своих земляков, которые согласились на этот брак. “Нелегко понять, – пишет сообщаящий об этом автор, – что означала эта брачная церемония. Возможно, как полагает Бехтерев, имелось в виду женить Керемета на доброй и плодородной Мукильчин, Супруге-Земле, чтобы она могла оказать на него благотворное влияние”» [10, с. 142–143].*

Поскольку русский перевод был рассчитан на массовую аудиторию, никаких ссылок на использованную Д. Д. Фрэзером литературу в книге не оказалось. Чтобы узнать имя «сообщающего об этом автора», пишущему эти строки, в то время студенту исторического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, пришлось пойти в Государственную публичную историческую библиотеку (ГИПБ). Там обнаружилось английское двухтомное издание «Золотой ветви» 1913 г. с указанием, что удмуртский пассаж заимствован её автором из книги доктора Макса (Максимилиана) Теодора Буха (1850–1920) «Вотяки», увидевшей свет на немецком языке в 1882 г. [8, с. 4].

Почти через три десятилетия крупный специалист в этой сфере Стефан Кирович Кузнецов (1854–1913) дал остававшемуся по-прежнему актуальным «этнологическому исследованию» такую характеристику:

«...Книга эта представляет всестороннее описание вотяков Сарапульского уезда, так как Бух служил врачом в Ижевском заводе (с 1878 по 1880 г. – В. С.). Автор начинает с костюма, говорит о постройках, даёт антропологическую характеристику, очерчивает характер и образ жизни вотяков и останавливается на их промыслах и ремёслах, особенно на земледелии и пчеловодстве. Как врач, он обратил внимание на

кушанья и напитки вотяков, с тем же вниманием отнёсся он к вопросу о половой свободе у вотяков и к лечению различных болезней, а также заинтересовался вотским акушерством. В остальном изложении значительную степень оригинальности отмечают главы о тамгах, или родовых знаках, и о собственных именах; совершенно самостоятельно описаны музыкальные инструменты и пляски вотяков. Добрая половина книги, посвящённая описанию религии и обрядов вотяков, песням, загадкам, легендам и сказкам, изложена на основании работ Гаврилова (главной работой упомянутого в тексте Бориса Гавриловича Гаврилова (1854–1885) является сборник «Произведения народной словесности, обряды и поверья вотяков Казанской и Вятской губерний» (Казань, 1880); подробнее об авторе см.: [9]. – В. С.). Недурным подспорьем при чтении служат иллюстрации в тексте, хотя не всегда удачные» [5, с. 94].

Найденная в фондах ГИПБ книга М. Буха нами была внимательно просмотрена, а интересующий фрагмент переписан. В переводе на русский язык он звучит так:

*«Хотя обычно Керемет считается могущественным духом, тем не менее вотяки его, по-видимому, считали также и глупым чёртом; по меньшей мере, по утверждению Островского и Бехтерева, черемисы и вотяки считали, что знают способы, как его можно легко обмануть. Характерным подтверждением этому является рассказанный Островским случай из сороковых годов: “Вотяки из Малмыжского уезда неоднократно страдали от неурожая. Крестьяне не знали, как выбраться из нужды, и, в конце концов, сошлись на мысли, что причина кроется в том, что это Керемет злится, потому что не женат. В Чуру съехали многочисленные старцы и договорились с местными вотяками. Затем они вернулись домой, щедро запаслись водкой и на повозках, запряжённых лошадьми, под звуки бубенцов процессия отправилась, как это бывает, когда едут за невестой, в Чуру, прямо в жертвенную рощу, пили там, ели, веселились всю ночь. А утром из земли рощи вырезали дёрн размером с квадратный аршин и возвратились со всем этим домой. Но эта странная свадьба для чурских крестьян, которые в ней принимали участие, имела плохие последствия. Как назло, хлеб в Малмыжском уезде уродился хорошо, а в Чуру плохо,*

*и от остальных жителей деревни участникам свадьбы досталось по первое число. Возможно, они хотели, по мнению Бехтерева, женить Керемет на доброжелательной и плодотворной Мукильчин, Женщине-Земле, чтобы она на него благоприятно повлияла»* [11, с. 137] (за перевод фрагмента на русский язык автор благодарит Светлану Михайловну Бушмелеву (г. Киров)).

Работа Дмитрия Петровича Островского (1836–1884) «Вотяки Казанской губернии» была опубликована в 1873 г. в «Трудах общества естествоиспытателей при Императорском Казанском университете» и вскоре была издана в Казани отдельным оттиском.

По поводу этого «труда... имеющего в виду незначительную группу вотяков Казанского и Мамадышского уу.», С. К. Кузнецов заметил: «...Хотя автор не знал вотского языка, однако по некоторым вопросам даёт не лишённые интереса наблюдения... Получилась более или менее сносная этнографическая картина» [5, с. 87].

Описание «свадьбы» удмуртских божеств выглядит у Д. П. Островского следующим образом:

*«В степени детско-наивного понимания божества вотяки ни в чём не уступают черемисам. Следующее происшествие, бывшее лет тридцать тому назад, лучше всего характеризует их в этом отношении.*

*У вотяков малмыжских стал плохо родиться хлеб. Долго думали, как помочь горю, наконец, додумались: хлеб не родится потому, что Керемет скучает, а чтобы развлечь его, надо добыть ему жену. С этой целью в первый же базарный день старики едут в Чуру. Угостивши хорошо влиятельных из тамошних обывателей, они сообщают им о своём горе и средстве помочь ему. Последние изъявили согласие. Вследствие этого обе стороны порешили, что за женой Керемета малмыжские вотяки пришлют выборных. Около Петрова дня, ночью, выборные приезжают в Чуру на тройках с колокольцами и бубенчиками, во всём как быть свадебному поезду, и прямо отправляются в кереметь (место поклонения Керемету. – В. С.). Там пировали всю ночь: вятские вотяки не скупились на угощение, только бы добыть своему Керемету жену. Ранним утром свадебный поезд отправился в обратный путь, увозя с*

*собою кусок дёрна мерою в квадратный аршин, вырезанный в керемети. Эта курьёзная свадьба имела однакож для чуринских стариков очень печальные последствия. На беду случилось, что на следующий год у вотяков малмыжских хлеб уродился, а в Чуре нет. Тогда против стариков, участников женитьбы Керемета, поднялась страшная буря: их публично оплевали, обругали псами, собирались бить и, вероятно, если бы не заступничество местных властей, их избili бы жестоко; потому что чуринские обитатели до следующих урожаев не могли забыть преступления своих односельников» [6, с. 37–38].*

О Д. П. Островском, который, судя по всему, первым обнародовал эту историю, в частности, известно, что он был директором 3-й классической гимназии в Казани. Поступивший в неё в августе 1871 г. Оттон Александрович Забудский (1861–1927), в будущем первый заведующий Малмыжским музеем местного края, даёт Дмитрию Петровичу такую характеристику: «Это был человек немолодой, казавшийся вполне уравновешенным. Держался он со всеми тактично, был мягок в обращении с молодёжью» [3, с. 46].

Упомянутый в тексте Бехтерев, мнение которого повторил М. Бух, это не кто иной, как знаменитый академик, прославившийся своими трудами в различных сферах медицины, Владимир Михайлович Бехтерев (1857–1927). Будучи совсем молодым, он, в то время сотрудник клиники душевных болезней Императорской Санкт-Петербургской медико-хирургической академии, опубликовал в журнале «Вестник Европы» большой труд «Вотяки, их история и современное состояние». Эти «бытовые и этнографические очерки» стоят особняком в литературном наследии великого учёного. Написать же их его сподвигло то, что «о современном быте вотяков было мало писано, и до сих пор в нашей литературе не существует ни одного сколько-нибудь полного и обстоятельного описания их внутренней жизни, нравов, характера, верований, обрядов и пр.».

Однако доброе намерение «сделать опыт к пополнению пробела в этнографии племени», с которым автора «как уроженца того края» связывало «близкое, долговременное знакомство» [1, с. 621], оказалось неудачным. В процитированном

выше обзоре «Успехи этнологии в деле изучения финнов Поволжья за последние тридцать лет» С. К. Кузнецов отмечал: «...Написанная бойко, с претензиями, статья эта изобилует общими местами, а нередко и грубыми ошибками, и только по истории вотяков даёт кое-что, не лишённое значения» [5, с. 93–94].

Фрагмент из труда Д. П. Островского, цитируемый по публикации в «Трудах общества естествоиспытателей при Императорском Казанском университете», пригодился В. М. Бехтереву для подтверждения тезиса о том, «насколько чувствены и наивны представления вотяков о своих богах» [2, с. 153]. Изложив один к одному большую часть приведённых Д. П. Островским сведений, В. М. Бехтерев делает такой вывод: «*Трудно понять* (здесь и далее курсив наш. – В. С.), какой смысл имел в данном случае кусок земли: *может быть*, он представлял символ богини земли и плодородия, и тогда эта оригинальная свадьба имела бы, *может быть*, тот смысл, что, обвенчавши Керемета на Муму-Кальцина (так! – В. С.), вотяки могли надеяться, что тем умилостивят Керемета, и плодородие под влиянием его новой супруги возвратится в страну» [2, с. 154].

Словосочетание «трудно понять» и дважды повторённая оговорка «может быть» выделены нами вовсе не случайно. Дело в том, что она почему-то проигнорирована в увидевшей свет в 2020 г. книге «О брачной и внебрачной жизни». Авторами её являются журналист Ольга Колобова и археолог-любитель Валерий Иванов, которые укрылись за общим псевдонимом Олег Ивик. Словно забыв (или не зная?) о том, что означаящее удмуртов устаревшее и оскорбительное для них слово «вотяки» давно уже пишется разве что в цитируемых исторических текстах, они от своего лица пишут:

«В XIX веке у вотяков Малмыжского уезда случилось подряд несколько неурожаев. Их приписали деятельности зловредного бога Керемета. Поскольку умилостивить бога было не в человеческих силах, вотяки решили, что его может перевоспитать положительное женское влияние. Бога надумали женить на добродетельной богине плодородия Мукильчин. Но богиня обитала далеко, в священной роще вотяков Чуры. Туда была отправлена специальная делегация, которая после сва-

дебного пира вырезала в роще кусок дёрна и в нарядной повозке, со звоном свадебных колокольцев, привезла “невесту” своему богу. Заключённый таким образом брак действительно оказал на злокозненного Керемета самое положительное влияние. Недород прекратился, и всё было бы хорошо, но вотяки Чуры предъявили свои претензии. С тех пор как божественная “невеста”, вырезанная из родной земли, покинула Чуру, там, в свою очередь, начался неурожай. Видимо, богиня после свадьбы перенесла всё свое внимание на земли мужа» [4, с. 637].

В книге «О брачной и внебрачной жизни» никаких ссылок на источник информации не содержится, но есть список использованной литературы, что говорит о популярном характере этого, с позволения сказать, исследования. Но это не никоим образом не оправдывает непрофессионализм авторов. «Лёгкость в мыслях необыкновенная» (вспомним гоголевского Хлестакова) привела их к серьёзному искажению текста, переведённого, как значится в библиографии, М. К. Рытлыным [4, с. 678]. Где рекомый Олег Ивик нашёл указание на то, что Мукильчин – это «божественная невеста, вырезанная (? – В. С.) из родной земли»? Как вообще можно «вырезать» (!) из земли одушевлённое существо? И вообще описанная «женитьба» Керемета на Мукильчин – это, как показано выше, не установленный учёными факт, который можно было бы с уверенностью констатировать, а всего лишь осторожное предположение.

Читая тексты Д. П. Островского, В. М. Бехтерева и М. Буха, нельзя не обратить внимание на некорректно переданное переводчиком «Золотой ветви» и повторённое О. Ивиком название населённого пункта: Кура вместо Чура. Если бы М. К. Рытлин заглянул в соответствующую литературу, то он нашёл бы многочисленные селения именно с таким воршуднородовым удмуртским названием на территории соседних с Кировской областью республик. Так, в Глазовском районе Удмуртии есть Верхняя Чура и Нижняя Чура, в Можгинском, Малопургинском и Юкаменском районах – Чурашур, где формант *шур* означает нахождение населённого пункта на берегу реки. В Кукморском районе Татарстана находятся Малая Чура и Село-Чура.



Но какое именно из них фигурирует в «свадебном» эпизоде? Поскольку самый ранний источник сведений об этом – работа Д. П. Островского, посвящённая удмуртам Казанского и Мамадышского уездов Казанской губернии, такое селение вполне могло находиться на территории последнего из них.

Такова история удмуртского сюжета в книге Джеймса Джорджа Фрэзера «Золотая ветвь».

### Список использованной литературы

1. *Бехтерев, В. М.* Вотяки, их история и современное состояние: бытовые и этнографические очерки / В. М. Бехтерев // Вестник Европы. – СПб., 1880. – Т. 84. – С. 621–654.
2. *Бехтерев, В. М.* Вотяки, их история и современное состояние: бытовые и этнографические очерки / В. М. Бехтерев // Вестник Европы. – СПб., 1880. – Т. 85. – С. 141–172.
3. *Забудский, О. А.* Казань (Описания и воспоминания с 70-х годов XIX ст<олетия>) / О. А. Забудский // Труды Малмыжского музея местного края. – Малмыж, 1925. – Вып. 8. – С. 41–72. – (Архив Малмыжского краеведческого музея).
4. *Ивик, О.* брачной и внебрачной жизни / О. Ивик. – М. : Новое литературное обозрение, 2020. – 688 с.
5. *Кузнецов, С. К.* Успехи этнологии в деле изучения финнов Поволжья за последние тридцать лет / С. К. Кузнецов // Этнографическое обозрение. – М., 1910. – № 1–2. – С. 76–113.
6. *Островский, Д. П.* Вотяки Казанской губернии / Д. П. Островский. – Казань : Литотипография К. А. Тилли, 1873. – 48 с.
7. От редакции // Фрэзер Д. Д. Золотая ветвь: исследование магии и религии / Д. Д. Фрэзер ; пер. с англ. М. К. Рыклина. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1983. – С. 5–6.
8. *Семибратов, В.* Эпизод в английской книге / В. Семибратов // Кировская правда. – 1986. – 17 авг. – № 191. – С. 4.
9. *Туранов, А. А.* Борис Гаврилов. Страницы биографии исследователя / А. А. Туранов // Чеховские чтения в Вятке : материалы науч. конф. (Киров, 28 янв. 2010 г.) / КОУНБ им. А. И. Герцена. – Киров, 2010. – С. 176–181.
10. *Фрэзер, Д. Д.* Золотая ветвь: исследование магии и религии / Д. Д. Фрэзер ; пер. с англ. М. К. Рыклина. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1983. – 703 с.
11. *Buch, M.* Die Wotjaken. Eine ethnologische Studie / M. Buch. – Helsingfors, 1882. – 186 s.

*С. Л. Скопкарёва,  
канд. филол. наук,  
доцент,  
директор филиала  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,  
г. Ижевск*

## **ВКЛАД В КУЛЬТУРУ И НАУКУ УДМУРТИИ: К 65-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ Н. Н. ЗАКИРОВОЙ**



*Фото Н. Н. Закирова*

Каждая эпоха предъявляет свои требования к человеку. При этом особое внимание уделяется вопросам становления личности, реализации человеческого потенциала, обретения человеком ценностно-смыслового пространства. И свидетельством тому научный и культурный ландшафт Удмуртской Республики, представленный уникальными персоналиями.

За длительный период развития науки в Удмуртии сложились солидные традиции со своими методами исследования, направлениями и школами. Серьёзная школа удмуртского литературоведения главным образом сосредоточилась в г. Ижевске и г. Глазове. «Ижевская» школа литературоведения представлена такими маститыми именами исследователей, как З. А. Богомолова, В. М. Ванюшев, Т. Г. Владыкина, Т. И. Зайцева, А. С. Измайлова-Зуева, Л. П. Фёдорова, В. Л. Шибанов,

А. А. Шкляев и др. Ими основательно разработаны вопросы жанрового и стилового многообразия литературных текстов, выявлена специфика этномифологического сознания, проявленная в этнопоэтике художественных произведений, и пр.

«Глазовская» филологическая научная школа представлена такими именами учёных старшего поколения, как А. Г. Татаринцев, В. А. Евстафьев, В. В. Захаров, Л. А. Чешкова, А. С. Попов, Л. Э. Князева, В. П. Соколова, С. Я. Пашкова, С. И. Софронова и др. Литературоведение северной столицы Удмуртии славится своими традициями. И это, прежде всего, системное изучение жизни и творчества В. Г. Короленко. Общепризнанным в научном мире сегодня является тот факт, что Глазовский государственный педагогический институт представляет серьёзную научную школу по изучению жизни и творчества писателя-гуманиста. И заслуга в этом принадлежит её основателю – профессору А. Г. Татаринцеву [1]. А его традиции, в том числе проведение «Короленковских чтений» и книгоиздательскую деятельность, достойно продолжает Н. Н. Закирова, получившая признание в международном научном пространстве.

Наталией Николаевной пройден путь в науку от ассистента до профессора кафедры. Окончив с отличием филологический факультет ГГПИ, она обучалась в аспирантуре МГПИ им. В. И. Ленина. В 1989 г. успешно защитила кандидатскую диссертацию по короленковской проблематике. Вернувшись в родной институт, она беспрерывно работает в нём до сих пор, а с 1995 по 1999 г. возглавляла филологический факультет. Наталии Николаевне удаётся успешно совмещать преподавательскую и научную работу, о чём свидетельствует значительное количество работ – более 300, в том числе изданных за рубежом [2–8], успешная инновационная грантовая деятельность.

Области научных интересов глазовского учёного разнообразны: это русская литература XIX–XXI вв., теория и методика литературы, история, литература и культура Удмуртии, литературное краеведение, педагогика, религиоведение, культурология, науковедение.

Масштаб личности заслуженного деятеля науки Удмуртской Республики Н. Н. Закировой не может не поражать. Она является почётным работником высшего профессионального

образования Российской Федерации, членом отделения культурологов Союза учёных Удмуртии, членом Общества финно-угорской культуры М. А. Кастрена (Хельсинки), членом Общества Гёте (Веймар), председателем Книппер-Чеховского общества и председателем Общества русской культуры г. Глазова [9–10].

Многие годы по линии МОиН УР нам с Наталией Николаевной доводится работать в республиканской экспертной комиссии по присвоению высшей категории учителям словесности. Среди педагогов Удмуртии много выпускников ГППИ, заслужившие звания «Лучший учитель года», которые признательны своему вузовскому преподавателю за знания и приобщение к науке.

А ещё, как член Союза писателей Российской Федерации, литературный критик Н. Н. Закирова чутко и постоянно держит руку на пульсе культуры родного города, причастна ко всем значительным акциям литературного плана в Удмуртии и стране. Она и сама, и её студенты занимаются научным и литературным творчеством и журналистикой.

В одном из номеров «Журнала литературной критики и словесности» её московские собратья по перу А. Углицких и А. Фомин отметили: «В авторе серьёзных научных исследований открылся для нас и внимательный, тонкий поэт. Со своим творческим миром, одновременно непростым, и очень ясным. Это мир искренних переживаний и открытий. Открытий малой родины.

Это и глазовские улицы, и печально знаменитый Сибирский тракт:

...И пусть истории уроки будут нам подмога.  
По тракту, по Сибирскому в Гулаг была дорога...  
История Отечества – то крах, то переплёт...  
Быть может, по Сибирскому пройдёт и Крестный ход?..

Выразительны слова об уже ушедших от нас глазовских поэтах – авторах сборника «Сентябрь»:

Листаю сборника страницы  
Сентябрьских поэтичных строк,

И снова голоса и лица,  
Всех тех, кому уж вышел срок...  
В квадрате чёрном снег страничья  
Напомнит книгу Бытия:  
«И слово – дело!» (хоть и личное).  
Вы в книге – значит, *навсегда!*»

Опубликованы закировские поэтические строки о Ф. Васильеве и О. Поскрёбышеве, о Л. Смелкове и В. Захарове, о Б. Рейфмане и С. Фомичёве... Её удачным посвящениям, экспромтам и метким эграммам несть числа.

Но и сама Наталия Николаевна удостоилась поэтических признаний. Например:

Пускай не Гончарова, а Закирова,  
Но поэтический мир ею был шокирован:  
Ей удалось переписать наш скорбный быт –  
И Чёрной речки нет...  
И Пушкин – не убит...

Эти слова глазовчанина Алексея Казакова на выход «Нашего культурного достояния» [11] – книги, собравшей под сводами своей обложки цвет литературы, науки и просвещения, отражают культурный феномен малого города России, воплощённый в учебно-методическом пособии по литературному краеведению с грифом республиканского МОиН нашей землячкой – Н. Н. Закировой.

А львовский короленковед А. В. Труханенко сочинил о ней такие значимые строки:

Мы все из одного гнезда  
И будем помнить крепко:  
По жизни нас ведут звезда  
И слово Короленко.  
Напоминает нам о том средь мира быта сирого  
Неистовый энтузиаст – Наталия Закирова.

Действительно, книги Наталии Закировой, которая проявила себя и в театральном амплуа, исполнив роли Н. Гончаровой и О. Книппер-Чеховой в любительских спектаклях, при-

общают к прекрасному, дают представление о культурном потенциале удмуртского края, а её стихи, осенённые музой вдохновения, наделены ещё и собственной, не заимствованной, поэтической интонацией, сопряженной с высокой ответственностью за каждое своё слово.



Фото 2. Обложка новой книги Н. Н. Закировой

Авторитетно мнение о глазовчанке московского профессора Н. В. Витрука, автора предисловия к книге «Портрет учёного» [12]: «Дорогая Наталия Николаевна! Всегда поражаюсь Вашей преданности науке, энтузиазму и жизнелюбию. Ваше имя прочно вошло в научное короленковедение и литературное краеведение, Ваши новые изыскания, оригинальные идеи и опубликованные труды сохраняют память и наследие писателей и деятелей российской культуры, Ваших земляков, служат воспитанию патриотизма, любви к родному краю, к малой родине, гражданского самосознания и ответственности за сохранение и приумножение культурных ценностей».

А о том, что юбиляр Н. Н. Закирова и сегодня работает активно и плодотворно, свидетельствуют её успешная педагогическая, научная и творческая деятельность, причастность к

выходу всё новых книг глазовчан и литературы о них, её недавняя успешная защита магистерской диссертации «Творчество В. Г. Короленко в культурном пространстве Удмуртии» (УдГУ, кафедра удмуртской литературы и литературы народов России, 2020 г.) и новая книга «Этюды об экогуманизме В. Г. Короленко», вышедшая в московском издательстве «Наука» [14] (фото 2).

### Список использованной литературы

1. *Закирова, Н. Н.* Профессор А. Г. Татаринцев – основатель научной школы / Н. Н. Закирова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – М., 2015. – № 3. – С. 99–105.
2. *Закирова, Н. Н.* В. Г. Короленко и русская литература : семинарий / Н. Н. Закирова. – Глазов : Глазов. тип., 2010. – 184 с.
3. *Закирова, Н. Н.* Горизонты короленковедения : кол. монография / Н. Н. Закирова и др. ; под ред. Н. Н. Закировой. – Глазов : Глазов. тип., 2011. – 204 с.
4. *Закирова, Н. Н.* Значение фундаментальных исследований по короленковедению в формировании интеллектуальной собственности Глазовского пединститута имени В. Г. Короленко / Н. Н. Закирова // Фундаментальные исследования : науч. журн. – М., 2012. – № 11. – Ч. 6. – С. 1514–1520.
5. *Закирова, Н. Н.* В мире Короленко: кол. монография / Н. Н. Закирова и др. ; под ред. А. В. Труханенко. – Львов : Сполом, 2012. – 238 с.
6. *Закирова Н. Н.* Поэт Владимир Короленко / Н. Н. Закирова, А. В. Труханенко ; под общ. ред. А. В. Труханенко. – Львов : Сполом ; Глазов, 2013. – 132 с.
7. *Закирова, Н. Н.* Экогуманизм В. Г. Короленко / Н. Н. Закирова и др. ; гл. ред. А. В. Труханенко. – Львов: Сполом, 2015. – 168 с.
8. *Закирова, Н.* Экогуманизм В. Г. Короленко = Экогуманізм В. Г. Короленка : сб. ст. / Н. Закирова и др. ; заг. ред. О. В. Труханенка. – Вып. 2. – Львів : Сполом, 2016. – Вып. 2. – 196 с.
9. *Zakirova, N.* Vladimir Korolenko's Peacekeeping Humanism (On the Anniversary of the Book «On War, The Fatherland And Humanity») / N. Zakirova, L. Olkhovskaia, M. Conliffe // Вестник славянских культур. – М., 2018. – № 2. – С. 92–100.
10. *Скопкарёва, С. Л.* Литературовед, критик, короленковед / С. Л. Скопкарёва. – Ижевск, 2011. – 26 с.

11. Скопкарёва, С. Л. Всё определяет масштаб личности: о вкладе профессора Н. Н. Закировой в науку / С. Л. Скопкарёва. – Ижевск, 2016. – 61 с.

12. Закирова, Н. Н. Наше культурное достояние : учеб.-метод. пособие по литературному краеведению / Н. Н. Закирова. – Глазов, 2007. – 368 с.

13. Витрук, Н. В. Гармония культур, наук, эпох (очерк научной деятельности) / Н. В. Витрук // Закирова Наталия Николаевна : био-библиогр. указ. / сост. Г. В. Дзюина, А. Ю. Мусихина. – Глазов, 2011. – С. 4–6.

14. Закирова, Н. Н. Этюды об экогуманизме В. Г. Короленко : научно-популярное издание. – М. : Наука, 2021. – 306 с.

*С. Л. Скопкарёва,*

*канд. филол. наук,*

*доцент,*

*директор филиала*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,*

*г. Ижевск*

## **СМЕХОВОЕ НАЧАЛО И ТРАВЕСТИРОВАНИЕ В ПРОИЗВЕДЕНИИ В. Д. ЧЕРЕПАНОВА «ОТРАЖЕНИЕ ЗЕРКАЛ»**

Появившаяся относительно недавно и вышедшая в свет трагикомедия известного автора (Пермский край, г. Чайковский, член Союза писателей Удмуртской Республики и Российской Федерации) Василия Дмитриевича Черепанова «Отражение зеркал» (2017) уже получила восторженные отклики со стороны не просто массового читателя, но и специалистов-филологов, литературоведов и критиков. Книги подобного плана, выполненные в соответствующей стилистике народно-смеховой культуры, в современном литературном процессе появляются довольно редко. Пожалуй, последним таким ярким явлением в литературе XX в. стала книга Л. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца» (1985). Очевидно, наша действительность не очень-то вдохновляет современных авторов на «смеховое» творчество. Конечно, сатирики не перевелись, и даже есть телепередача «Кривое зеркало», но это не



традиции классической смеховой культуры, несущей в основе своей облагораживающее и даже перерождающее воздействие на человека. Это всего лишь едкое ёрничанье по поводу несовершенства общества.

В произведении В. Черпанова высвечиваются интересные грани человеческих взаимоотношений. И раскрываются они через будничность, повседневность. Казалось бы, в такой не поэтической сфере, абсолютно не способствующей раскрытию героев, их внутренней логике развития, автору удалось сказать меткое слово, высветив, таким образом, грани народных характеров сквозь призму смеховой культуры отечественной литературы.

В XX в. известный литературовед М. М. Бахтин раскрыл карнавальную сущность смехового начала в русской литературе, показав, таким образом, торжество смеха над негармоничной действительностью. Погружаясь в атмосферу искреннего смеха, мы торжествуем над тем, что так или иначе не устраивает нас, а порой, может быть, и гнетёт. Посредством смеха человек преодолевает несовершенство мира, наполняясь при этом глубинной философией всепобеждающего и всё вокруг преобразующего смеха. В этом и состоит подлинная сила смехового начала, которым так дорожит наша русская литература.

С учётом имеющихся традиций смеховой культуры и создано произведение В. Черпанова «Отражение зеркал». В ходе повествования автор раскрывает достаточно узкий круг действующих лиц (семь персонажей). И даже место действия, в котором обитают герои, предельно ограничено (действие происходит в доме Нюры и Емельяна). Такая манера письма была характерна для классицизма эпохи XVIII в. Преимущества такого метода изображения действительности заключаются в предельной концентрации героев и событий в конкретном локусе, когда эмоции и противоречия доведены до накала.

Бесхитростные персонажи, тщательно выведенные пером автора, органично впитали в себя известные архетипы народных характеров, повторяющихся из века в век (например, дед Щукарь из «Поднятой целины» М. Шолохова, рассказы М. Зощенко, А. Аверченко, Н. Теффи и т. п.). Поэтому и узнаваемость их для читателя становится, с одной стороны, оче-

видной, с другой – отличается новизной воплотившихся в них реалий современной эпохи. Этим и обуславливается колорит выведенных в тексте личностей героев. В этой связи автор активно использует форму диалога, в ходе которого один из героев произведения Тугой, обращаясь к Полицейскому, вопрошает:

Как же ты разбогател?  
Вижу: вроде, не вспотел?  
У трудящихся с лопатой –  
Хоть умри – другой удел!

И в этом эпизоде мастером слова сконцентрировано всё – и юмор, и недоумение по поводу отсутствия логики социальной справедливости, и предельное откровение. Именно так и удаётся автору воплотить полноту жизни и безграничный оптимизм своих героев. Через балагурство, которое так свойственно персонажам писателя, раскрывается их нравственное возрождение, воплощённое в традициях архаического смеха.

Всё символично и даже предельно аллегорично в тексте автора. Особую символическую нагрузку несёт финал произведения, завершающийся молитвой под звон колоколов, благословляющий людей на жизнь и те дальнейшие испытания, которые она посылает людям:

Боже, жизнь её храни,  
Веру в светлое верни;  
Не оставь нас одиноко  
Проживать в безумстве дни.

Отведи от всех беду,  
Помоги сбережь мечту;  
Сотвори для нас молитву  
За просвет и чистоту.

Бо-о-же, милость вознеси –  
Души грешные спаси...

Жизнь вообще невозможно представить без веселья и смеха. Герои В. Черепанова погружены в мир непринуждённо-

сти, предельной открытости и доверительности, что воссоздаётся автором посредством травестирирования будничной повседневности. Действительно, здесь очень ярко проявились очертания героикомиической поэмы, в которой используется приём перенесения действия в сниженную, бытовую сферу. Всё это сопровождается юмором и весельем. Смешно – значит, не страшно, значит, всё можно преодолеть и пережить. Таково кредо автора, так органично воплотившееся в поэтической трагикомедии «Отражение зеркал».

*С. Л. Скопкарёва,  
канд. филол. наук,  
доцент,*

*директор филиала*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,  
г. Ижевск*

## **ТВОРЧЕСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ В ПОЭЗИИ ВАЛЕРИЯ ЗЛОБИНА**

Валерий Злобин – наш земляк, родился в Удмуртии, ныне проживает в Пермском крае, в г. Чайковском. Его творческие искания по праву заслуживают внимания литературоведов, поскольку его творчество представляет интерес для современного литературного процесса Удмуртии.

Творческая индивидуальность Валерия Злобина обусловлена своеобразием его художественно-эстетической системы, так явственно представленной в его поэтическом наследии. В сборнике «Любовь не унять» поэтом передаётся многообразие чувств и эмоций лирического героя, наслаждающегося прекрасным временем пробуждения природы. Весеннее половодье завораживает своим водоворотом, стремительно увлекая за собой лирического героя В. Злобина:

Заявилась шумная весна!  
Затерялась где-то тишина,  
Зазвенели в роще соловьи,  
Зазвучала музыка любви.

Ничто не может унять любовь, которая предопределяет смысл человеческого существования, о чем, например, красноречиво свидетельствует стихотворение «Тону в любви»:

Потерял свой  
Последний я разум,  
Бестолковой судьбой  
Захламлённый.  
И любовью захвачен был сразу,  
Сам себе  
До сих пор удивлён я.

Всепоглащающее чувство захватывает лирического героя и погружает его в гущу эмоций, которым он отдаётся со всей неистовой страстью. И свидетельством тому является поэтика его стихотворений. Автор слова использует богатую цветовую палитру, в которой преобладающим становится золотистый свет, передающий сверкание, искристость мира и души героя, приемлющего эту прекрасную жизнь:

Золотое солнце светит с высоты,  
Золотой песок и золотая ты!

Этот оттенок золотистости проходит сквозным лейтмотивом сквозь всю поэзию В. Злобина. Так, в его стихах появляются устойчивые эпитеты: «золотой песок», «золотая волна», «золотилось лето», «золотисто-бархатные пчёлки», «луч солнечный», «кружат листья золотой метелью», «золотой багрянец», «солнечный ветерок», «золотистый огонь», «с желтизной серый холст», «солнца луч янтарный», «закатом золотым», «ангел крылом златым», «золотые звёзды», «покрыл сусальным златом» и др. Представленные эпитеты золотистого оттенка наглядно свидетельствуют о страстной натуре лирического героя, передают накал всепоглащающих эмоций, которые так обуревают им, что читатель невольно погружается в этот эмоционально-чувственный фон, невольно проецируя его на себя.

В поэзии В. Злобина уникальным образом перекликаются поэзия и живопись, взаимно дополняя и обогащая друг друга.

Его живописные иллюстрации представлены в лирико-бытовой поэме «Жи́ренше и Карашаш», созданной по мотивам казахской народной сказки. Сплав мастерства художника слова и мастера живописи свидетельствует о таланте личности В. Злобина, сумевшего передать национальный колорит жизни казахского народа. Предельно точно и достоверно поэт воссоздаёт древний период Ногайской Орды. Именно его герой – Жи́ренше – идёт её (Орда) путём. Так в поэме воспроизводится исторический колорит той, теперь уже значительным образом отдалённой от нас эпохи. Седая старина предстаёт пред читателем во всем многообразии цветовых эпитетов и всей палитры живописной картины. И автор удачно использует и слово, и живописные иллюстрации. И делает это В. Злобин умело, как знаток этой эпохи, поскольку длительное время проживал в Казахстане. Именно поэтому так гармонично всё выстраивается в легендарный сюжет мифологической картины мира казахов. Так талантливо можно выполнить творческую работу только при условии, что всё изображаемое здесь постигнуто В. Злобиным изнутри. Это им прочувствовано, прожито, переосмыслено.

Проблема выбора всегда волнует человека. И в представленной поэме автор основательно осмысливает этот мотив:

Два брода в бурлящей пред вами реке.  
Один почти рядом, другой – вдалеке.  
Налево тропа, то путь близок-далёк,  
Направо – далёкий да близок восток.

Как видим, творческий феномен интересующего нас писателя органично вписывается в логику развития современной литературы не только Пермского края, но и Удмуртской Республики в том числе.

## **IV. КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ**

*А. А. Амирасланова,*

*студентка,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*

*институт им. В. Г. Короленко»,*

*М. В. Салтыкова,*

*канд. пед. наук,*

*доцент кафедры иностранных языков*

*и удмуртской филологии,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*

*институт им. В. Г. Короленко»,*

*г. Глазов*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Отличительной особенностью современной системы образования является то, что потребность каждого образованного человека заключается в практическом знании иностранного языка. С одной стороны, формирование коммуникативной компетенции является основной и ведущей целью обучения иностранному языку. С другой стороны, устное общение просто невозможно без достаточно развитого умения говорения. Для грамотного общения на иностранном языке необходимо знать грамматические правила, постоянно пополнять словарный запас, иметь знания о фонетических особенностях языка и, конечно же, развивать навыки говорения.

Для успешного общения на иностранном языке учащийся должен научиться вести диалог, используя оценочные суждения. В ситуациях официального и неофициального общения необходимо уметь говорить о себе и своих планах; принимать участие в обсуждении проблем, связанных с прочтением текста на иностранном языке, соблюдая правила речевого этикета; говорить о своем окружении, говорить в рамках изучаемых

тем и вопросов; уметь представить социокультурный портрет своей страны и страны изучаемого языка [1].

Достижение этой цели невозможно без использования в учебном процессе современных технологий, в том числе таких технических средств обучения, как видео. Несмотря на достаточное оснащение школ различным оборудованием, учителя часто не используют его на занятиях, тем более что современные учебно-методические комплекты редко включают видеокурсы, а времени на подбор дополнительного материала не хватает.

Некоторые люди думают, что использование видео в классе бесполезно, оно обескураживает детей и является причиной траты времени на уроке. Однако мы рассматриваем видеоматериалы как один из инструментов, повышающих активность учащихся на занятиях и дающих им желание высказаться, выразить своё мнение об увиденном, при помощи которого у учащихся развиваются речевые и коммуникативные навыки на иностранном языке, что является основной целью изучения иностранного языка. В обширной литературе по использованию аудиовизуальных средств, появившейся в последние годы, исследователи называют многочисленные функциональные предназначения, которые присущи видеозаписям в учебном процессе по иностранному языку (Елухина Н. В. [2], Жоглина Г. Г. [3], Susan Stempleski [4] и др.).

Современный педагог имеет возможность использовать широкий спектр технических средств обучения, среди которых наиболее доступным и распространённым, а также универсальным, является видеоустройство, позволяющее наслаждаться как прослушиванием, так и видеоподдержкой учебных материалов. Кроме этого, внедрение видео в учебный процесс меняет характер традиционного урока, делая его более ярким и интересным. Использование видео на занятиях также способствует расширению общего кругозора учащихся, обогащению их лингвострановедческих знаний.

Кроме того, видео – это не просто дополнительный источник информации. Использование видеопленки способствует развитию различных аспектов умственной деятельности учащихся и в первую очередь внимания и памяти. При просмотре в классе создаётся атмосфера совместной познавательной деятельности. В этих условиях даже невнимательный уче-

ник становится внимательным, потому что учащимся приходится прилагать определённые усилия, чтобы понять содержание фильма. Так, произвольное внимание превращается в произвольное, а интенсивность внимания влияет на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации (слуховые и зрительные каналы, моторное восприятие) положительно влияет на запоминание страноведческого и языкового материала [8].

Нами была проведена опытная работа на базе МБОУ «СОШ № 15» г. Глазова в 10 «В» классе. Опытная работа состояла из трёх этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

На констатирующем этапе исследования мы провели начальную диагностику и определили исходный уровень сформированности монологических умений у учащихся 10 «В» класса при использовании приёма «застывший кадр». Нами был выбран видеофрагмент из фильма «The Ice Age». Учащимся предлагалось рассказать, о чём будет фильм, угадать название, кратко описать сюжет. Оценивание происходило по следующим критериям: содержание, коммуникативность, продолжительность, связность, логичность, темп речи, грамматическое оформление речи, произношение.

Анализ результатов исходной диагностики уровня сформированности монологических умений учащихся 10 «В» класса доказал, что большинство учеников не умеют свободно выражать мысли на английском языке, правильно грамматически, лексически и фонетически организовать свою речь, которая эмоционально не окрашена.

Целью формирующего этапа было повышение уровня владения монологической речью у учащихся 10 класса с помощью видеофильмов. На протяжении двух недель (шесть уроков) мы постепенно вводили видеофрагменты по различным темам. Работа с видеофильмами проходила в три этапа.

*Дотекстовый этап.* Цель – мотивировать и настроить учащихся на успешный просмотр видеофильма. На данном этапе мы работали со следующими упражнениями: был подготовлен отрывок из фильма «Гордость и предубеждение»; до просмотра учащимся были выданы таблицы; ученики просмотрели отрывок фильма, в парах обсудили его сюжет и дальнейшее развитие, затем заполнили таблицу.



Упражнение «особенности заголовка». Для учащихся был подготовлен выпуск новостей на английском языке, им предлагалось прослушать новости и дать соответствующий заголовок каждой новости.

*Текстовый этап.* Темой модуля была литература, поэтому мы выбрали видеофрагмент из фильма «Джейн Эйр», снятый по мотивам одноименного романа английской писательницы Шарлотты Бронте продолжительностью 4 минуты 19 секунд. После того, как учащиеся просмотрели видео, им предлагалось выполнить упражнение, а именно: собрать фразу из предложенных слов. Например: Идите и переоденьтесь. Он желает вас видеть. Перевод слов дан вразброс: Wishes – Meet-Go – Your – To – He – Frock – You – And – Change (Go and change your frock. He wishes to meet you).

На следующем уроке мы продолжили работу над этим фильмом. Учащиеся просмотрели отрывок диалога Мистера Дарси и Элизабет, до просмотра ученики познакомились с вопросами, на которые им предстояло ответить после просмотра. Вопросы: Who will you see? Where will the scene or action take place? What things will you see? What are some lines of the dialogue you will hear?

*Послетекстовый этап.* Вниманию учащихся был предложен рекламный видеоролик, задача учащихся – заполнить таблицу данными из видео.

На контрольном этапе был произведён контроль уровня сформированности монологических умений у учащихся 10 «В» класса. Контроль производился по тем же критериям оценивания, что и на формирующем этапе.

Продолжая работу над темой «Literature», нами был выбран небольшой видеофрагмент о жизни и творчестве известной английской писательницы Агаты Кристи. Учащимся было дано задание: сделать небольшой план, т. е. выписать ключевые моменты по содержанию видеофрагмента.

После этого учащиеся должны были на примере содержания видеофрагмента составить монолог про своего любимого писателя/писательницу. Диагностика проходила по тем же параметрам, что и на констатирующем этапе.

Сравнительный анализ результатов исходной и итоговой диагностики показал, что количество учащихся с высоким уровнем монологических умений повысилось с 20 до 50 % (на

30 %); количество учащихся со средним повысилось с 50 до 40 % (на 10 %); количество учащихся с низким уровнем снизилось на 20 %.

Таким образом, опытная работа показала, что как средство развития навыков говорения видеоматериал является довольно эффективным. Нам удалось разработать и успешно апробировать ряд упражнений с использованием видеоматериалов для развития монологической речи старшеклассников в процессе осуществления педагогической практики на базе МБОУ «СОШ № 15» г. Глазова.

### **Список использованной литературы**

1. *Барменкова, О. И.* Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О. И. Барменкова // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 20–25.
2. *Елухина, Н. В.* Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 2. – С. 23–26.
3. *Жоглина, Г. Г.* Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов (французский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук / Г. Г. Жоглина. – Пятигорск, 1998.
4. *Stempleski, S.* Video in action. Recipes for using video in language teaching University Press / S. Stempleski, B. Tomalin. – Cambridge, 1993.
5. *Gordon, T.* Teaching Young Children a Second Language / T. Gordon ; Eds. Fromberg, D. P. and Leslie R. Williams. – London : Praeger, 2006. – 232 p.

*Л. А. Бессонова,  
д-р филос. наук,  
профессор кафедры философских и гуманитарных наук,  
Университет управления  
«Татарский институт содействия бизнесу»,  
г. Казань*

### **ЦИФРОВИЗАЦИЯ: ЗА И ПРОТИВ**

Цифровизация – трансформация значимой информации в цифровую форму – неизбежность в глобализующемся мире.

Она полезна во многих сферах жизни, поэтому необходимо осмысление её последствий не только в экономике, но и в образовании, в культуре в целом.

Бум цифровизации проявился и проявляет себя всё более активно в последние 15–20 лет. Как отмечает в работе «15 главных технологий 2019 года» её автор А. Резванов: «Ещё каких-нибудь 30–40 лет инновации происходили раз в несколько лет, а будущее технологий можно было предсказать на десятилетия вперед. Сейчас же инновации совершаются по нескольку раз в день, и уже физически невозможно предсказать, что же нас ждёт завтра. Летающие автомобили? Биоинженерия? Роботы-дворецкие? Кто знает?» [1]. Завершает он эти размышления следующим выводом: этические и правовые нормы не поспевают за технологиями. Сложилась противоречивая ситуация: цифровизация, как отмечалось выше, неизбежна в современном мире, но человечество по ряду причин не готово к тем изменениям, которые она влечёт за собой.

Известно, что в 2016 г. правительством Российской Федерации был принят документ «Развитие образования на 2016–2020 годы», в котором рекомендовано «...модернизировать систему образования и профессиональной подготовки, привести образовательные программы в соответствие с нуждами цифровой экономики, широко внедрить цифровые инструменты учебной деятельности и целостно включить их в информационную среду, обеспечить возможность обучения граждан по индивидуальному плану в течение всей жизни» [2]. Из приведённого абзаца следует вывод о том, что основополагающим принципом современного образования должен стать принцип экономизации.

Однако раньше, в 1998 г., на сессии ООН была принята Всемирная декларация по вопросам образования, науки и культуры «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры», в которой принцип гуманизации определяется как основополагающий в образовании, и его никто не отменял. Цель образования – человек, но не как существо «одномерное», функционал, умеющий нажимать на нужные кнопки, а как личность, ориентированная на духовно-нравственные ценности культуры, креативная, критически мыслящая. Цель

цифровизации та же – формирование личности, но личности практической, узкопрофессиональной, действующей по принципу «здесь и сейчас», не способной мыслить креативно, стратегически. Как разрешить это противоречие? Должны ли мы пойти путём игнорирования традиционного образования в угоду цифровизации? Ведь такая тенденция уже заявляет о себе. В ситуации пандемии, когда всё наше образование перешло на дистанционные технологии, нашлись энтузиасты, заявившие о том, что такая форма обучения – будущее образования, что пройдёт один-два десятка лет, и не будет школ и учебных заведений, они превратятся в центры цифровых технологий. В настоящее время мы понимаем, что цифровые технологии не служат образованию личности, они лишь инструмент, вспомогательное средство образовательной практики. Речь идёт не об отказе от классического образования и замене его цифровым, а о продуктивном использовании цифровых, электронных технологий. Задача образования на данном этапе – научить и научиться жить в цифровой среде.

Опыт внедрения цифровых технологий обнаружил ряд препятствий и трудностей. Не все вузы и учебные заведения имеют необходимое дорогостоящее оборудование, не все студенты и учащиеся обеспечены личными техническими средствами. Самым значительным минусом, по мнению и преподавателей, и учащихся, является дефицит речевой коммуникации, живого общения, последствием которого могут стать неумение работать в коллективе, утрата навыка общения. Психологи указывают и на такую перспективу последствий цифровизации, как «цифровое слабоумие», *«клиповое мышление»*, вызванные частым или постоянным использованием электроники. Рассеянность, забывчивость, агрессия, отрыв от реальности – всё это есть признаки «цифровой болезни», о чём не следует забывать.

Нельзя не сказать и о плюсах цифровизации в образовании. Это дистанционная и заочная формы обучения для тех, кто не имеет возможности обучаться в большом коллективе или имеет желание получить дополнительное образование, словом, это возможность учиться всегда, везде и до конца жизни.

Использование цифровых технологий в образовательном процессе требует большой работы обучающихся, так и преподавателей. «Преподаватель, не использующий дистанционные технологии и не владеющий основами электронного обучения, становится менее конкурентоспособен в профессиональном сообществе; он часто не интересен своим студентам из-за отсутствия мобильности и способов общения, лишён возможности создавать новое информационное пространство, организовать образовательную среду для взаимодействия с обучающимися» [3].

Выводы: цифровизация не должна стать подменой принципа гуманизации образования, она должна стать средством его реализации.

Необходимо искать пути взаимодействия и взаимодополняемости этих процессов.

### Список использованной литературы

1. *Ризванов, А.* 15 главных технологий 2019 года / А. Ризванов // Правительство России. – URL: <http://static.government.Ra/mediafiles/9gFM4FHj4psB7915v7915v7yLVuPgu4bvt7mopdf/архивировано в Wayback Machine> (дата обращения: 21.09.2019).

2. О гуманизации цифровизации современного образования / Е. В. Красильникова и др. // Современные проблемы науки и образования : электрон. науч. журн. – 2020. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29618>.

3. *Вайндорф-Сысоева, М. Е.* Методика дистанционного обучения : учеб. пособие для вузов / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. С. Грязнова, В. А. Шитова ; под общ. ред. М. Е. Вайндорф-Сысоевой. – М.: Юрайт, 2020. – 195 с.

*Н. С. Жуйкова,  
аспирант,  
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,  
г. Киров*

## **ОРФОЭПИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Опираясь на исследования А. Г. Асмолова, А. А. Бодалёва, Я. Л. Коломинского, М. И. Лисиной, Г. А. Цукерман и на положения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, были определены ключевые ориентиры современного российского образования: признание решающей роли содержания образования и способов организации учебного взаимодействия, учёт индивидуальных особенностей обучающихся, развитие личности младших школьников в процессе формирования универсальных учебных действий (в частности, достижение метапредметных результатов – сформированность коммуникативных универсальных учебных действий) [1; 2; 5; 6; 8; 7]. В данном случае коммуникация рассматривается как смысловой аспект обучения и социального взаимодействия, начиная с установки контактов, организации совместной деятельности обучающихся.

Единообразное произношение слов в процессе коммуникации имеет большую эстетическую ценность, ярко свидетельствует об уровне речевой культуры, о степени владения литературным языком. Речь человека, соблюдающего произносительные нормы, воспринимается как речь культурного человека. Формирование разных видов коммуникативных универсальных учебных действий и овладение нормами орфоэпии активно происходят на уроках русского языка в младшем школьном возрасте. Однако анализ содержания учебников и рабочих тетрадей по русскому языку для 1–4 классов УМК «Школа России», «Перспектива», «Перспективная начальная школа», «Ритм», «Начальная школа XXI века», «Развивающая система Л. В. Занкова» позволяет сделать выводы:

– недостаточное количество орфоэпических упражнений, направленных на формирование всех видов коммуникативных универсальных учебных действий;

– при выполнении упражнений активно задействованы два вида речевой деятельности – чтение и письмо, менее – слушание и говорение;

– количество упражнений распределено неравномерно по годам обучения (отсутствует тенденция к постепенному увеличению количества упражнений в каждом классе и усложнению заданий);

– разный объём орфоэпического материала в различных учебно-методических комплектах (об этом свидетельствует разное количество лексического материала орфоэпического словаря учебника и количество упражнений, предложенных авторами учебников);

– репродуктивный и частично-поисковый характер выполнения большинства упражнений.

Рассмотрим несколько орфоэпических упражнений из действующих учебно-методических комплексов по русскому языку и проанализируем их направленность на формирование коммуникативных универсальных учебных действий.

Орфоэпическое упражнение для закрепления произношения буквосочетаний «чн», «чт», «цн» (2 класс, УМК «Школа России», учебник, ч. 2, упр. 8, с. 6). В тексте упражнения записаны слова: *скучно, конечно, нарочно, скворечник, помощник, яичница, чтобы, что*. Задание. Произнесите слова. Проверьте по орфоэпическому словарю правильно ли вы произнесли слова? Устно составьте предложение с любым словом [3]. В результате выполнения упражнения младшие школьники реализуют только три вида речевой деятельности: чтение, слушание, говорение. Формулировки заданий упражнения направлены на взаимодействие с учителем, задание не требует активного речевого взаимодействия со сверстниками. Упражнение позволяет сформировать умение выражать свои мысли в соответствии с условиями и задачами коммуникации, управлять поведением партнёра; планировать учебное сотрудничество со сверстниками (при условии выполнения упражнения в паре).

Приведём другой пример орфоэпического упражнения для закрепления произношения буквосочетаний «*чн*» (3 класс, УМК «Перспектива», тетрадь на печатной основе, ч. 1, упр. 17, с. 14). В тексте упражнения записаны слова: *столичный, скучно, конечная, нарочно, публичная, конечно, яичница*. Задание. Спишите слова, в которых буквосочетание «*чн*» произносится как [шн]. Запомните произношение этих слов [4]. При выполнении упражнения реализуются три вида речевой деятельности: чтение, слушание, письмо. Формулировки заданий упражнения направлены на взаимодействие со сверстниками, но отсутствует прямое требование выполнять задание в паре, группе. Упражнение способствует формированию умения выражать свои мысли в соответствии с условиями и задачами коммуникации, формулировать вопросы (при условии организации активного речевого взаимодействия с учителем), но не закрепляет умение соблюдать орфоэпические нормы в устной речи.

Применение орфоэпических упражнений может способствовать формированию всех видов коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, если будет иметь другую структуру. Рассмотрим пример такого орфоэпического упражнения для 3 класса.

Записаны слова: *точно, конечно, скучно, нарочно* (слова могут быть записаны на доске или на карточке). Задание. Прочитайте слова вместе с учителем, запомните произношение слов. Предположите, по какому правилу составлено равенство  $3 + 1 = 4$  к этим словам? Обсудите в паре возможные варианты выполнения задания. Орфоэпически продиктуйте слова друг другу и запишите в два столбика. Сравните произношение и орфографическое написание слов. Устно составьте предложение, употребив сразу два слова. Проверьте работу в паре. Пример орфоэпического упражнения с позиции формирования всех видов коммуникативных универсальных учебных действий представлен в табл. 1.



Таблица 1

**Орфоэпическое упражнение,  
составленное по измененной структуре**

Составные части (элементы) орфоэпического упражнения	Виды речевой деятельности	Деятельность учителя и младших школьников	Виды коммуникативных универсальных учебных действий, формируемые в процессе выполнения упражнения
1	2	3	4
1. Проблемная языковая ситуация на основе восприятия орфоэпического материала	Слушание	Послушайте и произнесите слова (чтение учителя / прослушивание аудиозаписи): <i>конечно, точно, нарочно, скучно</i> . К словам записано равенство $3 + 1 = 4$ . Выскажите предположение, по какому правилу составлено равенство к словам	– Формулировать вопросы; – выразить свои мысли в соответствии с условиями и задачами коммуникации
2. Устное решение проблемной ситуации	Чтение	Обсудите в паре возможные варианты выполнения задания	– Планировать учебное сотрудничество со сверстниками; – формулировать вопросы; – разрешать конфликты (решение проблемной языковой ситуации); – выразить свои мысли в соответствии с условиями и задачами коммуникации

Окончание табл. 1

1	2	3	4
3. Письменное закрепление орфоэпических норм	Письмо	Орфоэпически продиктуйте слова друг другу и запишите в два столбика. Проверьте правильность произношения слов и их написание	– Управлять поведением партнёра (контроль, коррекция, оценка действий партнера)
4. Оценка правильности звучащей речи	Говорение	Устно составьте предложение, употребив сразу два слова. Проверьте работу в группе	– Планировать учебное сотрудничество со сверстниками; – выражать свои мысли в соответствии с условиями и задачами коммуникации; – владеть диалогическими и монологическими формами речи в соответствии с нормами русского языка; – управлять поведением партнёра (контроль, коррекция, оценка действий партнёра)

Анализ орфоэпического упражнения позволяет сделать следующий вывод: реализуются все виды речевой деятельности: чтение, слушание, письмо, говорение. Формулировки заданий упражнения направлены на взаимодействие младших школьников с учителем и со сверстниками, что способствует формированию всех видов коммуникативных универсальных учебных действий. Упражнение создаёт условия для запоминания младшими школьниками произношения слов и соблюдения орфоэпических норм в устной речи.

## Список использованной литературы

1. *Асмолов, А. Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
2. *Бодалёв, А. А.* Личность и общение / А. А. Бодалёв. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
3. *Канакина, В. П.* Русский язык. 2 класс : учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе : в 2 ч. – / В. П. Канакина, В. Г. Горещкий. – М. : Просвещение, 2019. – Ч. 2. – 143 с.
4. *Климанова, Л. Ф.* Русский язык. 3 класс : рабочая тетрадь : в 2 ч. – / Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина. – 7-е изд. – М. : Просвещение, 2018. – Ч. 1. – 96 с.
5. *Коломинский, Я. Л.* Психология личных взаимоотношений в детском коллективе : очерк социальной психологии школьного класса / Я. Л. Коломинский. – Минск, 1969. – 240 с.
6. *Лисина, М. И.* Формирование личности ребёнка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 25.02.2021).
8. *Цукерман, Г. А.* Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 9.00.07 / Г. А. Цукерман. – М., 1992. – 40 с.

*Л. А. Калинина,  
канд. филол. наук, доцент,  
доцент кафедры русского языка и литературы,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## ГЛАГОЛЫ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Общественно-политическая лексика широко вошла в жизнь каждого человека и в его активный словарный запас. Возможно, это связано не только с заметными политическими и социальными процессами, но и с появлением большого количества газет, журналов, в том числе электронных, оппозици-

онной и проправительственной направленности. Очевидно, что все глаголы общественно-политической деятельности содержат в своей семантике компоненты «власть», «управление», «общество», «политика».

Согласно классификации Л. Г. Бабенко, глаголы (в том числе общественно-политической деятельности) могут быть включены в несколько семантических полей: «бытие, состояние, качество», «действие и деятельность», «отношение». В рамках статьи мы остановимся лишь на двух семантических полях.

Рассмотрим поле «Бытие, состояние, качество». Общая семантика этого поля – существование, наличие, обладание определёнными характеристиками. Можно предположить, что лексемы данного поля должны содержать семантику пассивности. Однако общекатегориальное значение глагола (значение действия) вступает в противоречие, конфликт с семантикой поля, что обуславливает наличие семы движения, развития внутри глаголов этой группы. Так, поле «Бытие, состояние, качество» включает в себя несколько разновидностей.

Первая разновидность – глаголы начальной фазы бытия, существования: *основать, создать, организовать, учредить, организовать, учредиться*. Рассматриваемые глаголы отличаются семным составом и являются семантическими (идеографическими) синонимами. Так, глагол *организовать* (и *организоваться*), в отличие от *основать, создать, учредить*, включает сему «коллективно», «сообща», «путём привлечения общественных сил». В глаголе *создать* представлена сема «путём труда», «путём творческих сил». Слово *учредить* (и *учредиться*) предполагает связь с конкретным, материальным объектом (фирмой, акционерным обществом и т. д.). В качестве субъекта действия при данных словах выступает лицо, живой субъект (агенс). Субъектно-объектное взаимодействие выражается в категории залога (действительного). Синтагматические связи данных глаголов одинаковы: кроме агенса и актанта, в семантической структуре слов заложено значение начальной временной границы, что выражается обстоятельством времени (темпоративом, сирконстантом).

Вторая разновидность поля «Бытие, состояние, качество» включает глаголы прекращения действия, бытия, состояния:

*упразднить*; *отменить*, *ликвидировать*. Доминантой данного синонимического ряда является глагол *отменить*, потому что он в наиболее чистом виде передаёт общую семантику ряда. Функционирование рассматриваемой группы глаголов в предложении несколько различается: при слове *отменить* в качестве объекта употребляются преимущественно лексемы «мероприятие», «собрание»; при глаголе *упразднить* – «предприятие», «фирма»; при глаголе *ликвидировать* – «угроза», «напряжение», «предприятие» и др.

Третья группа глаголов поля «Бытие, состояние, качество» – глаголы становления социальных качеств: *леветь*, *праветь*; *богатеть*, *разоряться*. Она включает в себя два ряда антонимичных слов. Глаголы *леветь* и *праветь* появились в сфере политики. Интегральными семами для них являются семы «политические взгляды», «убеждения», «менять (меняться)». Дифференциальные семы связаны с политической ориентацией – «правые», «левые». Данные глаголы образуют контрарный антонимический ряд, так как можно выявить средний член парадигмы – «проявлять себя безразлично в отношении политических взглядов, убеждений». Глаголы *богатеть* и *разоряться* связаны с социальной идентификацией личности, с самооценкой. Интегральной семой антонимического ряда является сема «достаток», «меняться». Дифференциальные семы определяют положительные изменения в достатке (*богатеть*) или отрицательные изменения (*разоряться*).

Следующее поле общественно-политической деятельности – «Действие и деятельность». Оно представляет собой большую группу глаголов, среди которых глаголы движения, перемещения объекта, отрицательного воздействия на объект, избавления, глаголы приведения объекта в прежнее состояние, глаголы выбора, определения, речевой деятельности, достижения цели, осуществления, противодействия. Общая семантика этого класса глаголов – «процесс», «взгляды», «убеждения», «власть», «воля, желание».

Глаголы движения, имеющие общественно-политическую направленность, представлены лексемами *шествовать*, *эмигрировать*. В глаголе *шествовать* подчёркнута общественная значимость процесса – «принимать участие в шествии». В качестве субъекта при этом глаголе может быть отмечен не

только единичный, но и множественный деятель. Синтагматические связи глагола предполагают связь с субъектом и сирконстантом, обычно локативом: «кто *шестьует* как (или где)». Глагол *эмигрировать* содержит семы «родина», «покинуть», «другая страна», «вследствие убеждений». Данное слово включается в поле «политика», «диссидентство», «социальные условия». Особенности синтагматических связей слова заключаются в том, что модель предложения может быть трёхчленной – «кто эмигрировал куда» (субъект – предикат – локатив) и двучленной – «кто эмигрировал» (субъект – предикат). Во второй модели происходит абсолютизация глагола, значимым оказывается факт эмиграции, а направленность перемещения оказывается не так важна.

Следующая подгруппа рассматриваемого поля – глаголы перемещения объекта: *высылать*, *ссылать*, *угонять*. Особенность семантики данных глаголов состоит в том, что при них в качестве и субъекта, и объекта выступает одушевлённое существительное (пациенс). Наблюдается иерархия в семантике субъекта и объекта: субъект семантически связан с понятиями «власть», «право», «полномочия», а объект (пациенс) – с понятиями «вина», «пассивность». Интегральная сема парадигмы – «удалять», «перемещать», «за пределы». Дифференциальные семы – «принудительно», «в отдалённое место», «в качестве наказания» у лексемы *ссылать*, а также «насильственно», «преодолевая путь пешком» – у слова *угонять*.

Глаголы отрицательного воздействия на объект широко представлены в языке: *арестовывать*, *забирать*, *задерживать*, *заключать*, *карать*. В данных глаголах также в качестве субъекта и объекта выступает одушевлённое существительное. Интегральной семой является «наказание», дифференциальными – «арест», «лишение свободы» у лексем *арестовывать*, *забирать*, *заключать*; «временно», «под стражу» – у слов *задерживать*, *заключать*. Глаголы являются переходными, поэтому в предложении они используются в трёхкомпонентной модели: «кто арестовывает / забирает / задерживает / заключает / карает кого». Семантика некоторых глаголов допускает ещё указание на темпоратив: «кто задерживает / заключает кого на какое время».

Глаголы изъавления, содержащие в себе сему общественно-политической деятельности, представлены следующим рядом: *амнистировать*, *выпускать*, *освобождать*. Интересным представляется вопрос о семантике субъекта при рассматриваемых глаголах. Лексема *амнистировать* более чётко определяет круг лиц, которые могут выступать в качестве субъекта. Это государственные деятели, обычно глава государства. При лексеме *выпускать* в качестве субъекта может рассматриваться лицо, исполняющее функции охранника. Глагол *освободить* имеет наиболее широкий круг лиц, способных выступать в качестве субъекта, однако в первую очередь соотносится с лицом, которое непосредственно участвует в процессе освобождения. Семантика объекта предполагает его пассивность.

Группа глаголов приведения объекта в прежнее состояние представлена лексемами *реабилитировать*, *восстановить*, представляющими синонимический ряд. Интегральными семемами являются семы «вернуть», «права», «статус». Дифференциальные семы – «официально», «честь», «репутация» у слова *реабилитировать*, «целостность», «здоровье» – у слова *восстановить*.

В настоящее время группа глаголов *выбирать*, *избирать* особенно востребована, поскольку в новой антропоцентрической модели человека понятие выбора является определяющим. Синтагматика глаголов предсказывается грамматическими особенностями глагола – прежде всего, переходностью. Предложение с данными глаголами строится по модели: «кто выбрал / избрал кого / что». При этом семантика субъекта в модели чётко не определена: это может быть любой человек, который имеет право выбора и желающий его совершить.

Следующая группа – глаголы определения. Она включает лексемы *назначить*, *признать*, *поставить*, *установить*, *утвердить*. Интегральной семой является общее определительное, качественное значение. Названные глаголы являются переходными, при этом субъект действия довольно чётко обозначен: это лицо (агенс), имеющее высокий социальный статус, авторитет в обществе; лицо, обладающее необходимыми полномочиями. Объект, на который направлено действие, очерчен менее однозначно: это может быть предмет (актант) или лицо (пациенс) широкой семантики.

Таким образом, изучение общественно-политической лексики позволяет сделать выводы о том, как понимает человек свою роль в обществе, какие процессы, происходящие в современной жизни, являются актуальными, значимыми для него, какие аспекты деятельности выделяются на данном этапе развития общества.

### **Список использованной литературы**

1. *Бабенко, Л. Г.* Глагол в системе языка и речевой деятельности / Л. Г. Бабенко. – Свердловск : УРГУ, 1990. – 164 с.
2. *Васильев, Л. М.* Теория семантических полей / Л. М. Васильев // Вопросы языкознания. – 1971. – № 5. – С. 105–113.

**Ю. Ф. Касимова,**  
студентка,

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,  
научный руководитель – Г. Е. Поторочина,  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедры иностранных языков  
и удмуртской филологии,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

Изучение иностранного языка требует больших умственных усилий. При этом стоит подчеркнуть, что запомнить отдельные слова, речевые обороты, грамматические конструкции или клише оказывается недостаточно. Важным является структурирование знаний, умение видеть объект изучения в качестве системы, части которой взаимосвязаны.

Постулат системности и последовательности обучения является одним из главных дидактических принципов обуче-



ния, ценность которого признаёт абсолютное большинство учёных [2]. В этой связи применение ассоциативной методики, которая основывается на системном подходе, на уроках иностранного языка должно быть направлено на формирование прочных когнитивных связей между подтемами в рамках изучения целого тематического блока.

В настоящее время одной из наиболее эффективных методик, построенных на принципе ассоциативности, является технология «mindmaps». Дословно данное название можно перевести как «карты ума», однако в русскоязычной литературе обычно употребляются следующие варианты перевода: карта ассоциаций, карта мыслей, диаграмма, интеллектуальная, умственная, ментальная карта, мыслительная карта, карта памяти и ассоциограмма. В нашей работе мы будем использовать название «ментальные карты», поскольку нам представляется, что это название наиболее точно отражает когнитивную основу данной методики.

Ментальные карты – один из способов фиксации и предъявления вербальной информации в виде рисунков, графиков, диаграмм, структурных схем, таблиц и т. п. Иными словами, ментальные карты – способ визуализации текстовой словесной информации в ином виде – средство наглядного обучения, предназначенное для организации и облегчения процесса познания с учётом специфики учебных дисциплин [3]. Данная методика была разработана британским учёным, психологом Тони Бьюзенем в 60–70-е гг. XX в. По воспоминаниям самого автора, идея создания нового способа обработки и систематизации информации появилась ещё в его студенческие годы. В попытках справиться с растущей учебной нагрузкой Т. Бьюзен осознал непродуктивность традиционных методов работы с информацией, таких как конспектирование и заучивание наизусть, и начал изучать психологию и концепции современного естествознания, нейрофизиологию, нейролингвистику и семантику, теорию информации, мнемонические техники и механизмы работы памяти, восприятие и творческое мышление [1].

В основу ментальных карт Тони Бьюзен положил принцип «радиантного мышления». От центрального образа, кото-

рый представляет собой объект исследования, расходятся лучи-ассоциации. Каждая ассоциация, в свою очередь, является основой для формирования новых образов – и так по нарастающей.

Создать карту можно на компьютере с помощью специальных программ или нарисовать на листе бумаги. Вторым вариантом, на наш взгляд, предпочтительнее, так как в этом случае содержание ментальной карты лучше запоминается, и она становится уникальной.

Метод ментальных карт может применяться как для групповой, так и для индивидуальной работы с обучающимися. Одним из главных его преимуществ является стимулирование творческого мышления и воображения. О. Б. Тарас предлагает такую последовательность работы с ментальной картой [4]:

- в центр карты нужно поместить изображение (или кратко обозначить основное понятие, анализируемую проблему);
- от центрального объекта провести в разные стороны ветви – основные связанные с объектом понятия, свойства, ассоциации;
- каждая ветвь должна быть выделена отдельным цветом, как отдельная мысль;
- от каждой ветви продолжить несколько более тонких ветвей для выявления ассоциаций, уточнения понятий, детализации свойств, конкретизации направлений;
- смысловые блоки можно заключать в рамки;
- связи между элементами интеллект-карты можно дополнять стрелками;
- по мере заполнения интеллект-карты добавлять рисунки.

В нашей статье мы рассмотрим использование ментальных карт для развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся на уроках немецкого языка. В настоящее время основной целью обучения иностранному языку является формирование и развитие личности обучающегося, которая способна к достижению необходимого уровня иноязычной коммуникативной компетенции, к участию в межкультурной коммуникации на изучаемом языке.

Использование коммуникативного подхода при обучении иностранным языкам способствует формированию умения общаться на иностранном языке, т. е. умения пользоваться всеми видами речевой деятельности: чтением, аудированием, говорением, письмом.

В соответствии с государственным образовательным стандартом по иностранным языкам коммуникативная компетенция должна включать следующие умения [5]:

- читать и понимать несложные аутентичные тексты;
- в устной форме кратко рассказать о себе, своём окружении, выразить мнение, дать оценку;
- устно общаться в стандартных ситуациях учебно-трудовой, культурной, бытовой сфер;
- умение письменно оформить и передать элементарную информацию.

Рассмотрим использование ментальной карты при подготовке к устному диалогическому высказыванию по теме «Das Essen». Составление ментальной карты позволяет охватить большой объём информации и упростить запоминание лексических единиц.

В центре располагается основная тема, т. е. пишется слово «das Essen». Далее от неё отходят смысловые линии, на которых пишутся самые важные ключевые слова и смысловые фразы, касающиеся данной темы. Каждая линия должна содержать одно слово или фразу. Создаются линии в зависимости от возникающих образов и ассоциаций. Например, от центральной темы могут отходить линии, с такими вопросами: «Was isst du zum Frühstück? Was trinkst du am liebsten? Was isst du zum Mittagessen am liebsten? Wer macht das Essen in deiner Familie?»

Затем поочередно прорабатывается каждая смысловая линия, от которых также может отходить несколько линий со словами по данной лексической теме. Объём лексических единиц, которые содержатся в ментальной карте, определяет учитель. Эти слова должны сопровождаться изображениями для лучшего запоминания, особенно это важно при введении новой лексики. Например, от линии «Was isst du zum Frühstück?» отходят слова: das Brötchen, das Müsli, der Quark, das Brot, das

Ei, der Joghurt, der Schinken. После того как закончена работа с одной линией, нужно переходить к следующей и т. д.

Таким образом, использование ментальных карт для формирования иноязычной коммуникативной компетенции на уроке немецкого языка является эффективным способом структурирования и систематизации большого объема информации. Основываясь на ассоциативных возможностях головного мозга человека, технология ментальных карт, позволяет выстроить с опорой на ключевые понятия последовательность всплывающих в сознании обучающегося образов, которые могут быть применены в условиях реальной иноязычной коммуникации.

### Список использованной литературы

1. *Бьюзен, Т.* Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен ; пер. с англ. – 4-е изд. – Минск : Попурри, 2007.
2. *Подласый, И. П.* Педагогика : учебник / И. П. Подласый. – М. : Высш. шк., 2008. – 540 с.
3. *Романичева, Е. С.* Ментальные карты, или интеллект-карты / Е. С. Романичева // Литература в школе. – 2015. – № 8. – С. 40–41.
4. *Тарас, О. Б.* Внедрение интеллект-карт в образовательный процесс / О. Б. Тарас // Теория и практика развития экономики на международном, национальном, региональном уровнях : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – СПб. : Эйдос, 2014. – С. 364–368.
5. *Щеглова, Т. В.* Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам / Т. В. Щеглова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii-v-protseste-obucheniya-inostrannym-yazykam/viewer>.

*М. А. Кропачева,*  
канд. филол. наук,  
доцент кафедры иностранных языков  
и удмуртской филологии,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
*Е. С. Литвинова,*  
канд. филол. наук,  
доцент кафедры иностранных языков  
и удмуртской филологии,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов

## **ГРАММАТИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК РЕЧЕВЫЕ ФОРМУЛЫ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ УСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Коммуникативные стратегии и тактики появились с самого зарождения человеческого общества. Они развивались и усложнялись по мере развития самого человека. Коммуникативные тактики используются всегда и везде: от простого похода в магазин до важной деловой встречи. Обучение тактикам – сложный процесс, который требует много времени, сил и желания, чтобы сделать свою речь грамотной и достигать успеха в речевой коммуникации с любым собеседником [1; 2; 3].

Современная молодёжь, к сожалению, обращает недостаточно внимания на культуру речи и правильность употребления тех или иных речевых тактик, коммуникативных формул и т. д. [4]. Это касается не только родного языка, но и иностранного, с которым возникает двойная проблема – обучающиеся и не обладают достаточной информацией о том, как правильно и вежливо общаться на иностранном языке, и не считают нужным искать эту информацию или обращать на неё внимание даже тогда, когда она есть. Это может стать причиной неудачной коммуникации на иностранном языке и даже вызвать конфликт, если общение происходит с носителем языка.

В случае с английским языком ситуация осложняется тем, что многие речевые стратегии и тактики выражаются не на лексическом или не только на лексическом уровне, но и на уровне грамматики и синтаксиса, даже зная обычные грамматические правила, обучающиеся могут не знать тонкостей употребления той или иной конструкции или изменённого порядка слов.

Стоит отметить, что при стандартном количестве часов, отводимом на изучение иностранного языка в вузе, не всегда хватает времени на то, чтобы рассмотреть все тонкости той или иной конструкции или речевой формулы. Тем не менее представляется целесообразным разделить их по приоритету в обучении: те, которые обязательно надо знать и помнить, и те, неправильное использование которых не приведёт к нарушению коммуникации.

На первую группу речевых явлений необходимо обращать внимание обучающихся в любом случае, например, просьбы, сформулированные в императиве в русском языке следует передавать на английском языке при помощи вопросов с модальными глаголами *can/could/might*, поскольку просьба в императиве на английском языке недопустима как крайне грубая, даже наличие слова *please* не смягчает общую неприемлемость высказывания.

Ко второй группе могут относиться, например, использование русскими студентами действительного залога с модальным глаголом *You should read the book* вместо страдательного *The book should be read*, более принятого в английской коммуникации. Разница в значении в данном случае будет невелика, использование действительного залога вместо страдательного не будет являться для кого-то оскорбительным или обидным.

При повторении временных форм английского глагола практически не обращается внимание на их эмотивный коммуникативный потенциал, например, использование прошедших или будущих времён вместо настоящих, времён группы Continuous вместо простых с подтекстом смягчения высказывания, но весьма желательно, чтобы обучающиеся имели хотя бы начальное представление о таком способе выражения вежливости или участия.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что если при обучении иностранному языку обращается особое внимание на скрытый речевой потенциал грамматических конструкций, то это может не только повысить уровень знаний, но и увеличить шансы на успешность коммуникации обучающегося в реальных условиях. При этом следует помнить, что некоторые конструкции можно не рассматривать при нехватке учебных часов, в то время как другие должны быть изучены обязательно.

### Список использованной литературы

1. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский ; под ред. и со вступ. ст. В. Колбаковского. – М. ; Л. : Соцэкгиз, 1934. – 326 с.
2. *Головин, Б. Н.* Как говорить правильно: заметки о культуре русской речи / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1988. – 160 с.
3. *Карасик, В. И.* Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с.
4. *Кропачева, М. А.* Ситуативно обусловленная речь игроков массовых многопользовательских ролевых онлайн-игр на примере ситуации сбора группы для прохождения подземелья / М. А. Кропачева, Е. С. Литвинова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 395–398.

*М. А. Кропачева,  
канд. филол. наук,  
доцент кафедры иностранных языков  
и удмуртской филологии,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
Е. С. Литвинова  
канд. филол. наук,  
доцент кафедры иностранных языков  
и удмуртской филологии,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЙ НА ПРИМЕРЕ ИНТЕГРАЦИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ**

В современном обществе наблюдается явная тенденция к ускорению темпов глобализации и интеграции, поэтому в настоящее время образованию важно не столько дать обучающемуся как можно больше конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, сколько сформировать у него представление о целостной картине мира, понимание глубины связей явлений и процессов, представляющих данную картину. За процесс качественного объединения разнородных знаний в общее целое отвечает интеграция.

Идею интегрированного обучения разрабатывали многие педагоги-новаторы, такие как Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский и др. [1]. Такого рода обучение основывается на связях между дисциплинами, предлагаемыми обучающимся. Стоит отметить, что сочетаемость образовательных дисциплин друг с другом не всегда одинакова, есть предметы, которые органично объединяются в процессе обучения, а есть такие дисциплины, которые не обнаруживают очевидной связи, но это не значит, что их нельзя сочетать. Так, например, легко обнаруживают точки соприкосновения биология



и химия, физика и геометрия, литература и изобразительное искусство [3].

Иностранный язык как учебный предмет является подходящей базой для реализации интегрированного обучения, так как обладает широким диапазоном межпредметных связей, поскольку учебный материал этой дисциплины перекликается с тем, что изучается в других науках. Следует обратить внимание на то, что интегрированный урок иностранного языка не всегда выделяет язык как основной предмет. При обучении в вузе общий уровень владения студентами иностранным языком подразумевает способность обучающихся воспринимать и адекватно интерпретировать получаемую на иностранном языке информацию.

При обучении на неязыковых факультетах в педагогических вузах для чтения лекций по теоретическим дисциплинам, связанным с изучаемым языком, чаще всего используется родной язык, а не иностранный. Тем не менее привлечение иностранного языка в подобном случае представляет огромный потенциал для развития языковой компетенции.

Лингвострановедение как дисциплина, тесно связанная с иностранным языком, идеально подходит для интеграции, потому что явления культуры страны изучаемого языка проявляются и отражаются именно в языке. Представление лингвострановедческих реалий при чтении лекции на родном для студентов языке изолирует их от культурного контекста и фоновой информации, без которой понимание этих реалий не может считаться полным. В подобном случае они становятся просто вкраплениями. Именно поэтому целесообразно интегрировать занятия по практике речи на иностранном языке с информацией о жизни и культуре в стране изучаемого языка. С одной стороны, использование иностранного языка обеспечивает возможность подачи фоновой информации, тренирует у обучающихся способность распознавать реалии в потоке речи, понимать и правильно интерпретировать их, развивая тем самым лингвострановедческую компетенцию. С другой стороны, развивается и языковая компетенция обучающихся, так как совершенствуются их аудитивные и произносительные навыки, навыки чтения и говорения.

Практически всегда интеграция учебных предметов требует от преподавателя дополнительных усилий, так как нужно подобрать и адаптировать аутентичный материал. Часто в процессе подготовки к занятию интегрированного типа требуется создание или подбор вспомогательных материалов, таких как особая лексика, упражнения для её отработки и тренировки в употреблении и т. п. Современная глобальная сеть предлагает большой выбор материалов, но они требуют тщательного анализа, прежде чем педагог использует их в учебном процессе [2]. Кроме того, затруднения при проведении интегрированного занятия может вызвать разный уровень подготовки студентов в одной и той же учебной группе. В таком случае от преподавателя требуется дополнительная подготовка, направленная на нивелирование различий между студентами с разным уровнем знания иностранного языка.

Таким образом, интеграции поддаются практически все учебные предметы, но в разной степени, и иностранный язык является одним из тех предметов, которые могут быть успешно интегрированы со многими дисциплинами. Лингвострановедение как учебный предмет, неразрывно связанный с культурой страны изучаемого языка, особенно хорошо подходит для интеграции с изучением практики общения на иностранном языке. Как правило, при интеграции в выигрыше оказываются обе дисциплины – это неотъемлемое условие успешной интеграции в образовании. При условии грамотной организации интегрированного занятия по лингвострановедению и практике речи на иностранном языке у обучающихся совершенствуется языковая и лингвострановедческая компетенция. Одним из недостатков проведения подобных занятий является их большая трудоёмкость, однако конечный результат оправдывает эти трудозатраты.

### **Список использованной литературы**

1. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский и др. ; сост.: В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
2. *Кропачева, М. А.* Использование образовательных каналов Интернет при обучении студентов языковых профилей разговорной лексике иностранных языков / М. А. Кропачева, Е. С. Литвинова // Казанская наука. – 2020. – № 3. – С. 90–92.

3. *Coyle, D. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers / D. Coyle. – URL: <http://bloccs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf> (дата обращения: 18.01.2021).*

**П. А. Шабардина,**  
*студентка,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*

**В. Н. Мартынова,**

*доцент кафедры русского языка и литературы,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

### **ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА В ТОЛКОВОМ СЛОВАРЕ В. И. ДАЛЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК**

В XIX в. был составлен один из крупнейших словарей русского языка – Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля.

3 марта 1819 г. В. И. Даль был отправлен в Николаев. Именно с этого момента он начал создавать словарь, ещё не зная, что это станет трудом всей его жизни. В словарь входит 200 000 слов и 30 000 пословиц и поговорок, в которых каждое слово детально проработано. Также в словарь включена диалектная лексика русских говоров, из-за чего современники называли этот словарь «областническим». На создание настоящей энциклопедии русского языка В. И. Даль потратил 53 года.

Задачей нашей статьи является выделение диалектной лексики в пословицах и поговорках, употреблявшейся и, возможно, употребляющейся в них до настоящего времени. Ясно, что между явлениями «пословица» и «поговорка» существуют различия. Но в данной статье мы не задаёмся целью разграничения этих явлений, именно поэтому рассмотрим их без специальной классификации.

Выявленные и выписанные нами пословицы и поговорки, имеющиеся в словаре В. И. Даля, можно тематически сгруппировать следующим образом:

1. Пословицы и поговорки про явления природы.
2. Пословицы и поговорки про качества человека.

Так, из записанных нами пословиц и поговорок про явления природы можно выделить следующие: *После затиши чамра. От чамры зги не видать* [1, т. IV, с. 1284]. В словаре В. И. Даля это слово объясняется как *морок, мрак, сумрак, меркоть* [1, т. IV, с. 1284]. Данная диалектная лексика употребляется в говорах Архангельской области. *По всем улицам лывы. Лывьем ехали* [1, т. II, с. 280]. У В. И. Даля это *лужа, мочежина* (лива, лить), *полой от дождя, разлива, родников* [1, т. II, с. 280]. Слово *лыва* употребляется в говорах Вятского края и означает лес по болоту, а в Архангельской области это наносная трава в море, груды морской травы, порослей: *Ни челна, ни весла, все хвиля унесла!* [1, т. IV, с. 561]. В словаре В. И. Даля *хвиля – непогода, хиль, хилая погода, мокредь, дрябня, хижя, лепень, мокрый снег; вьюга, метель*; хвиля также *противный ветер*, в плавании, *встречная туча с ветром* [1, т. IV, с. 561]. Употребляется в говорах Тверской, Псковской, Владимирской областей. *Под хижу не вижу* [1, т. IV, с. 1181]. В Толковом словаре В. И. Даля *хижя – хилая погода, мокрая; осенняя слякоть, дрябня, дождь и снег* [1, т. IV, с. 1181]. Употребляется в говорах Пермского края. *Чибеза с вечера кричат – к ясной погоде* [1, т. IV, с. 1337]. В Толковом словаре В. И. Даля *чибез – болотная птица, пигалица, вьюха, луговка* [1, т. IV, с. 1336]. Употребляется в говорах Рязанской, Владимирской областей.

Как видим, наиболее употребительными пословицами и поговорками являются те, где упоминаются такие явления природы, как дождь, ветер, мокрый снег.

Также имеется лексика, использующаяся в пословицах и поговорках, которые обозначают качества человека: *Садить, как сыч* (хлопать глазами). *Не глядел бы, что на сыча. Стрелял в сыча, а попал в усача. Сыч хозяина выживает* (если кричит на дому). *Из пустой хоромины – либо сыч, либо сова, либо пустые слова. Сычёвка* (бранное – карга, хрычовка, злая баба) [1, т. IV, с. 686]. В словаре В. И. Даля *сыч – совушка, с большего дрозда* [1, т. IV, с. 686]. Данное слово употребляется в южных говорах. *Мизгиря убьёшь – сорок грехов сбудешь. Правда, что у мизгиря в тенётах: шмель пробьётся, а муха*

*увязнет. Бойтесь, мошки, господина честнаго, мизгиря толстаго! Запутался, что мизгирь в тенётах. Как мизгирь, из себя нитку тянет* [1, т. II, с. 331]. Данное слово в словаре В. И. Даля объясняется как *паук, муховор; земляной, злой паук, тарантул; малыш, малютка; слабосильный, мозгляк* [1, т. II, с. 331]. Слово *мизгирь* употребляется в говорах Вятского и Пермского края, употребляется также в значении *сковородная яичница (верещанка)*. В Новгородской области слово *мизгирь* употребляется как слово *пакса. Хоть дурак, да съел бурак, а умный и так* [1, т. I, с. 144]. *Бурак* в словаре В. И. Даля – это *свёкла, свёкла квашеная; род борща или свекольной похлёбки* [1, т. I, с. 144]. Употребляется в южных говорах. *Хлябаться без дела (скитаться). Хлябота (ротозей, простофиля)* [1, т. IV, с. 1200]. *Хляба* в Толковом словаре – это *мокрый снег, хажса, слякоть сверху* [1, т. IV, с. 1200]. Употребляется в говорах Тверской, Псковской областей.

Мы наблюдаем, что в большинстве пословиц и поговорок данные диалектизмы употребляются в качестве бранной лексики либо при ситуациях, доставляющих неприятности.

Таким образом, диалектная лексика в Толковом словаре В. И. Даля как элемент пословиц и поговорок представляет огромный интерес, во-первых, из-за того, что ареал бытования пословиц и поговорок довольно обширен, а лексическое значение диалектизмов имеет множество вариантов в разных говорах; во-вторых, в рассмотренных нами пословицах и поговорках можно проследить бытование диалектизмов в современном русском языке. В целом тематические объединения диалектной лексики в пословицах и поговорках представляют собой две группы, которые обозначают явления природы и качества человека.

### Список использованной литературы

1. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М. : Рус. яз., 1989–1991. – Т. 1–4.
2. *Фасмер, М.* Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер. – М. : Астрель, 2007. – Т. 1–4.

*Д. С. Петухова,*  
*студентка,*  
*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*  
*институт им. В. Г. Короленко»,*  
*М. В. Салтыкова,*  
*канд. пед. наук, доцент,*  
*доцент кафедры иностранных языков*  
*и удмуртской филологии,*  
*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*  
*институт им. В. Г. Короленко»,*  
*г. Глазов*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

В настоящее время растут требования к выпускникам средней общеобразовательной школы по овладению иностранными языками. Целью обучения становится не только знание языка, но и формирование профессионально значимых компетенций, важнейшей из которых является лексическая компетенция.

Под уровнем сформированности лексической компетенции нами понимается способность учащихся решать задачи, связанные с усвоением иноязычного слова при практическом пользовании им в речи на основе приобретённых знаний и соответствующих навыков [5].

В традиционной методике учебного процесса в качестве способа сообщения информации используется чаще всего односторонняя форма коммуникации. Существенно другим является интерактивное обучение.

Применительно к обучению лексике нами были обозначены четыре формы работы: интерактивные формы фронтальной работы над лексикой; интерактивные формы кооперативной работы над лексикой; интерактивно-игровые формы работы над лексикой; интерактивные формы обучения лексике в дискуссии [3].

С. Б. Ступина выделяет следующие формы и методы интерактивного обучения: эвристическая беседа, презентация,

дискуссия, мозговая атака, метод круглого стола, конкурсы практических работ с их обсуждением, ролевые игры, тренинги, коллективные решения творческих задач и кейс-метод [4]. Данные методы являются эффективным инструментом, который способствует развитию лексической компетенции за счёт того, что позволяет вспомнить накопленный лексический запас, клише и речевые образцы.

Нами были выбраны интерактивно-игровые формы работы над лексикой, поскольку игра помогает раскрыть способности ученика и вызвать интерес обучающихся благодаря своей непринуждённости. При этом лексическая игра должна содействовать накоплению нового языкового материала и систематизации ранее приобретённых знаний, быть понятной и увлекательной для старшеклассников. Работа над иностранными словами должна решать определённые задачи: создавать активный словарный запас, исключать забывание этих слов, учить правильно и уместно использовать лексику в речи.

С учётом вышеназванных условий нами были выбраны такие лексические игры, как анаграмма и кроссворд, поскольку данные приёмы можно применять на разных этапах урока и при различных формах взаимодействия, они создают активный словарный запас и развивают мышление.

Анаграмма – это новое слово, которое получилось в результате перестановки букв в слове. Анаграммами также считаются перемешанные буквы, распутав которые, можно вывести определённое слово. Такое упражнение может служить отличным дидактическим материалом, поскольку развивает комбинаторные способности, память, мышление и логику детей [1].

Ещё один интерактивный метод – это игра «кроссворд». Учебный кроссворд – это дидактическая игра, которая содержит игровую и учебную задачи, в нашем случае – овладение лексикой. Кроссворд выполняет ряд важных задач, среди которых повторение и активизация определённых знаний у обучающихся, развитие умственных способностей, памяти и внимания, развитие личностных качеств школьников и повышение мотивации к английскому языку. Наряду с классическими кроссвордами существует ряд форм данной игры: филворды, сканворды, кейворды и пр. [2].

Приёмы «анаграмма» и «кроссворд» можно применять на разных этапах урока и при различных формах взаимодействия, а также использовать при дифференцированном обучении.

Наша гипотеза была основана на предположении о том, что если в учебном процессе по иностранному языку будут использоваться интерактивные методы обучения, то это положительно повлияет на формирование лексической компетенции обучающихся старшей школы.

Нами было проведено опытное исследование на базе МБОУ «Гимназия № 8» г. Глазова в 10 «Б» классе, которое состояло из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Обучающимся был представлен список слов, которыми они должны овладеть в процессе осуществления опытной работы. Цель задания – правильно произнести слова и дать их перевод.

За основу при разработке критериев нами были учтены количественный и качественный показатели. При этом была рассмотрена лексическая сторона речевой деятельности.

На констатирующем этапе был выявлен исходный уровень сформированности лексической компетенции. Результаты проведённой самостоятельной работы показали, что из 12 обучающихся 10 «Б» класса двое правильно прочитали и перевели 31–45 слов, семь – 16–30 слов, трое – менее 30 слов. В результате подсчётов было выявлено, что ученики, имеющие высокий уровень лексической компетенции, составили 17 %, средний – 58 %, низкий – 25 %.

В ходе формирующего этапа нами был разработан дидактический комплекс заданий и упражнений, направленных на формирование лексической компетенции обучающихся по темам, имеющимся в УМК «Rainbow English».

Задания строились в соответствии с требованиями ФГОС. Для работы с обучающимися при помощи интерактивных игровых методов (анаграммы и кроссворды) были изучены методические материалы и интернет-ресурсы.

Обучающиеся работали фронтально в группах и парах. Данные интерактивные методы проводились на вводном, промежуточном и заключительном уроках по темам, заявленным в опытном исследовании. Организация работы на уроке про-



ходила в три этапа. На первом этапе вводного урока школьники были предложены интерактивные игры-упражнения, работа осуществлялась в малых группах. На втором этапе ученики обменялись своими ответами и произвели самопроверку в группах. На третьем этапе учащимися совместно с учителем была прочитана, произнесена и переведена лексика, встретившаяся в заданиях. На промежуточном уроке обучающиеся были разделены на пары, которые получили карточки с заданием. На завершающем уроке школьники были разделены на малые группы.

На контрольном этапе был установлен уровень сформированности лексической компетенции учащихся после применения интерактивных методов. Результаты показали, что из 12 обучающихся 10 «Б» класса девять человек правильно прочитали и перевели 31–45 слов, трое – 16–30 слов. Другими словами, показатель высокого уровня повысился на 59 %, показатель среднего уровня уменьшился на 34 %, показатель низкого уровня уменьшился на 25 %, т. е. после внедрения интерактивных методов преобладает высокий уровень сформированности лексической компетенции.

Таким образом, методика использования интерактивных методов обучения на уроках английского языка оказалась эффективной, наша гипотеза подтвердилась.

### Список использованной литературы

1. *Зеленская, Т. Г.* Приём анаграмма как активная форма, обеспечивающая усвоение понятий на уроках истории / Т. Г. Зеленская // Инфоурок: ведущий образовательный портал России. – URL: <https://infourok.ru/priem-anagramma-kak-aktivnaya-formaobespechivayuschaya-usvoenie-ponyatiy-na-urokah-istorii-2230235.html> (дата обращения: 12.09.2020).

2. *Павлова, Л. В.* Кроссворд как средство активизации мыслительной деятельности учащихся на уроках английского языка / Л. В. Павлова // Издательский дом «Первое сентября». Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/502073> (дата обращения: 12.09.2020).

3. *Семенчук, Ю. А.* Интерактивное обучение студентов английской экономической лексике / Ю. А. Семенчук ; под науч. ред. О. Б. Тернопольского. – Тернополь : Вектор, 2017. – 212 с.

4. *Ступина, С. Б.* Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учеб.-метод. пособие / С. Б. Ступина. – Саратов : Изд. центр «Наука», 2009. – 52 с.

5. *Шамов, А. Н.* Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 19–25.

**Г. В. Реджепов,**  
*студент,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*

**М. В. Салтыкова,**  
*канд. пед. наук,*

*доцент кафедры иностранных языков и удмуртской филологии,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко»,*

*г. Глазов*

## **РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

Говорение является одним из наиболее трудных видов речевой деятельности, а его разновидность – монологическая речь – представляет затруднение для обучающихся.

Чтобы грамотно составить монолог, учащийся должен знать грамматические правила: уметь пользоваться правилами употребления артиклей, видовременной системой английского языка, общими грамматическими правилами; уметь употреблять лексические средства связи предложений в тексте; уметь пользоваться повторами и эквивалентными заменами. Грамотное составление монолога также подразумевает общую эрудицию обучающихся, так как монолог подразумевает высказывание на определённую тему, отношение к ней, аргументацию собственной точки зрения.

В содержательном плане монологическое высказывание отличается смысловой завершённостью, логичностью, целост-

ностью, выразительностью и стилистической отнесённостью [1, с. 167].

В условиях изучения иностранных языков в школе можно говорить о разных уровнях сформированности монологической речи в зависимости от самостоятельности и творчества, которые проявляют обучаемые [3, с. 311].

Выделяют следующие уровни сформированности монологической речи:

- репродуктивный;
- репродуктивно-продуктивный;
- продуктивный.

Репродуктивный уровень речи не предполагает самостоятельности творчества обучающихся как в выборе языковых средств, так и в определении содержания высказывания. Оно задаётся учителем или заданием.

Продуктивный уровень речи характеризуется полной самостоятельностью отбора и построения высказывания, а также творческим подходом в его оформлении, наличием оценки происходящего со стороны говорящего [4, с. 315].

Любое монологическое высказывание предполагает грамматическую правильность предложений, входящих в состав высказывания. Чтобы грамматический уровень языка был достаточным для составления монологического высказывания, обучающиеся должны овладеть основными правилами английской грамматики.

Одним из таких правил является правило, регулирующее употребление артиклей. В английском языке артикли необходимы для того, чтобы текст был связным. Они выражают различные оттенки значения. Артикль может указывать на определённый предмет или на конкретного человека, а может – на представителя того или иного класса [4]. Также определённый артикль может характеризовать единичность предмета в природе. В связи с функциями артикля в предложении его употребление связано и с тематической организацией предложения. Неопределённый артикль чаще всего указывает на рему, а определённый – на тему [3, с. 243]. Для тренировки правил употребления артиклей можно использовать упражнения для подстановки пропущенных артиклей. Исходя из общего содержания текста или предложения, а также учитывая контекст

стуальное значение слов, обучающиеся определяют, какой артикль поможет верно выразить мысль.

На среднем этапе необходимо уметь логично и последовательно высказываться, аргументировать свою точку зрения, опираться на средства наглядности, использовать мимику и жесты.

Кроме того, обучающимся необходимо уметь правильно использовать видовременные формы английского глагола. Владение видовременной системой английского языка представляется трудным для большинства обучающихся, поэтому важно с самого начала акцентировать внимание на случаях употребления времён. Этому нужно начинать обучать с коротких текстов, в которых обучающиеся, исходя из смысла рассказа, ставят глагол в правильную форму.

Таким образом, обучающиеся понимают логику употребления видовременных форм в определённом контексте. Следовательно, они могут самостоятельно составлять монологические высказывания, употребляя глаголы в правильной форме.

После того как обучающиеся научились понимать, как употреблять видовременные формы, они уже могут формулировать собственные мысли на английском языке.

Таким образом, для составления монологического высказывания необходимо знать основные грамматические правила английского языка, а именно правила употребления артиклей и видовременных форм английского глагола. Всё это помогает составить последовательное монологическое высказывание на основе сверхфразового единства.

Обучающимся необходим достаточный лексический запас. Тренировку лексических навыков обучающихся может обеспечить подробное изучение текста.

Для тренировки лексических навыков целесообразно использовать следующие задания [1; 4; 5]:

- ответить на вопросы на понимание содержания и смысла прочитанного текста;
- согласиться с утверждениями или опровергнуть их;
- выбрать глаголы, прилагательные, идиоматические выражения, с помощью которых автор описывает своё отношение к людям, событиям, природе;

- доказать определённое утверждение;
- определить основную идею текста;
- кратко изложить содержание текста, составить аннотацию к тексту, дать рецензию на текст;
- рассказать текст от лица главного героя или одного из второстепенных персонажей;
- придумать другой конец текста.

Следующий текст может быть использован на среднем этапе для выполнения подобных заданий. После детального изучения текста и выполнения упражнений обучающиеся на основе имеющегося у них лексического запаса могут в рамках данного текста заменить содержащуюся информацию на свою. Таким образом, у них получится собственное монологическое высказывание по пути «сверху вниз» [2; 3].

Прочитав любой текст, обучающиеся в первую очередь должны определить тему или идею текста. Такие «сигналы связи», как «according to» и другие помогут им сформулировать её.

Краткий пересказ должен сопровождаться наречиями, указывающими на последовательность событий в тексте. Такими наречиями могут быть «at the beginning», «eventually», «finally», «then», «again», «next», «now», «mean – while». Рецензия на текст предполагает выражение собственного мнения. В данном случае на помощь придут следующие «сигналы связи»: «to my mind», «in my opinion» и др.

Задание составить другую концовку к предложенному тексту имеет творческий характер и задействует общий кругозор и личный опыт обучающихся. Нужно грамотно её оформить. Этому поспособствуют такие средства связи, как «instead», «then», «again» и др.

Таким образом, процесс формирования монологической речи обучающихся по английскому языку – это сложная и трудоёмкая работа, требующая от учителя комплексного подхода, учёта возрастных особенностей школьников, знания ими грамматики и лексики. Продуктивный уровень требует и творческого осмысления монолога.

### Список использованной литературы

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку / Н. Д. Гальскова. – М. : Аркти, 2003. – 192 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 335 с.
3. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в школе / Н. И. Гез. – М. : Высш. шк., 1982. – 375 с.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
5. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : пособие для учителей средней школы / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 152 с.

**М. В. Салтыкова,**

*канд. пед. наук,*

*доцент кафедры иностранных языков*

*и удмуртской филологии,*

*ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический*

*институт им. В. Г. Короленко»,*

*г. Глазов*

### **МИКРОТЕКСТ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Методологической основой современного образования является компетентностный подход, суть которого заключается в формировании и развитии у обучающихся компетенций, обеспечивающих их успешную профессиональную деятельность.

Согласно ФГОС III поколения, одной из ключевых профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у выпускников бакалавриата различных направлений подготовки, является иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) [4].

Однако преподаватели иностранного языка высшей школы в последние годы отмечают, что многие студенты испытывают значительные трудности в построении собственных свободных устных высказываний. Студенты, как правило, учат

наизусть заранее составленный текст и не пытаются выразить свою точку зрения по проблеме или проанализировать информацию, содержащуюся в тексте. Кроме того, многие студенты пользуются текстами, составленными студентами прошлых лет, или скачивают готовые тексты из Интернета.

Если экзаменатор задаёт уточняющий вопрос, то студент затрудняется сразу же перестроить своё высказывание, поскольку у него отсутствует навык логичного построения самостоятельного устного высказывания.

С учетом этого и с целью проверки уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов можно использовать микротексты. При этом преимущество использования микротекстов в практике устной речи неоспоримо.

Во-первых, микротексты могут служить образцами устных монологических высказываний. Во-вторых, микротексты обладают высокой степенью информативности, поэтому могут послужить основой для построения студентами собственного высказывания. В-третьих, микротексты позволяют студентам достаточно свободно интерпретировать содержание текста при построении свободного высказывания. В-четвёртых, микротексты несут в себе образовательную нагрузку, рассказывая об англоязычных реалиях. В-пятых, количество микротекстов, которые могут быть «привязаны» к изучаемой тематике, ничем не ограничено.

Однако следует отметить, что использование микротекста в качестве стимула для построения собственного устного высказывания не является простой задачей. Кроме непосредственного зрительного восприятия текста и звукобуквенного его анализа, студентам необходимо его осмыслить, выделить основную идею и проблему текста, выявить общее с уже известным им материалом и затем создать собственное высказывание. Часто студенты, прочитав вслух отрывок текста, оказываются не в состоянии передать его содержание. Им необходимо дополнительное время для осмысления информации [2].

Поскольку у студентов отсутствует умение планировать высказывание, информировать о чём-либо, выделять главное, аргументировать, сравнивать и т. д. даже на родном языке, то вполне естественно предположить, что нет переноса этого и

на иностранный язык. Необходимо пошагово формировать эти умения у студентов на иностранном языке.

В практике преподавания английского языка работа с лубым из произведений начинается с чтения вслух. Чтение вслух является отдельной формой коммуникации и требует специальной работы над формированием и развитием данного навыка. Кроме того, читая вслух, студенты учатся доносить информацию до слушающего, передавать содержание, структуру, эмоциональную окраску текста. Далее преподаватель обращает внимание студентов на способы передачи автором своего замысла, особенности выбора им лексических и грамматических средств, логические связки. Таким образом, студенты учатся построению собственного связного высказывания на основе целостного текста.

На следующем этапе студенты выполняют задания, направленные на решение коммуникативных мини-задач на базе текста: сравните, объясните, подтвердите, приведите пример, опровергните, опишите и т. п. Им предлагаются различные упражнения для соотнесения слов с темой, упражнения для заполнения лагун, располагающихся на месте связующих слов, временных индикаторов, глаголов типа «Продолжите высказывание в соответствии с контекстом ...». Кроме того, преподаватели просят студентов представить автора, героя, изложить упомянутые в произведении правила и т. д. На данном этапе на основе текста происходит сбор фактического материала, который может быть объединён по проблемам, затронутым в произведении [5].

На третьем этапе преподавателю необходимо использовать микротексты, близкие или связанные с проблемами, изучающимися в учебных материалах. Критериями отбора микротекстов служат соответствие их тематике, уровень лексической и грамматической сложности, а также их культурологический аспект.

При оценке устного монологического высказывания студента на основе микротекста предлагается ориентироваться на критерии, изложенные в Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком. Чем более подробно и логично студент излагает основные пункты своего высказывания, чем шире спектр языковых средств, которые он использует, тем



выше оценку он получает [3]. Кроме того, обращается внимание на грамотность конструкций, которые он использует, объём словарного запаса, уровень владения компенсаторной компетенцией.

### **Список использованной литературы**

1. *Коряковцева, Н. Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002.
2. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность : кол. монография / А. А. Миролюбов и др. ; под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010.
3. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка: департамент по языковой политике. – Страсбург, 2003.
4. *Сафонова, В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996.
5. *Щепилова, А. В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / А. В. Щепилова. – М. : ГОМЦ «Школьная книга», 2003.

*Е. А. Тиунова,  
студентка,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
М. В. Салтыкова,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедры иностранных языков  
и удмуртской филологии,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ТУРОВ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Знание иностранного языка в настоящее время имеет большое социальное значение. Развитие межкультурной ком-

муникации, а также научно-технический прогресс предъявляют свои требования к определению культуры личности, одним из таких требований является знание иностранного языка.

Актуальностью данного исследования является то, что в последние годы всё чаще поднимается вопрос об использовании новых информационных технологий в школе на уроках английского языка, а именно виртуальных туров. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы обучения, новый подход к процессу обучения.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры обучающихся, обучение практическому овладению иностранным языком. Задача учителя – создать условия для практического овладения языком для каждого обучающегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому школьнику проявить свои активность и творчество. Задачей учителя является и активизация познавательной деятельности ученика в процессе изучения иностранных языков.

Опираясь на определение американского учёного в сфере преподавания иностранных языков Д. Хаймза, «коммуникативная компетенция – это то, что нужно знать говорящему для осуществления коммуникации в культурозначимых обстоятельствах» [2, с. 75]. Задача учителя заключается в выборе методов, при которых каждый, без исключения, ученик смог бы проявлять свои активность и творчество, а также в создании условий практического овладения языком. Возможности глобальной сети Интернет в таком случае огромны. Благодаря интернет-ресурсам почти в любой точке земли как учителя, так и ученики имеют возможность получить любую необходимую информацию. Виртуальный тур является одним из таких ресурсов, который в последние несколько лет пользуется огромной популярностью. Он представляет собой определённый программно-информационный продукт, который состоит из аудио-, видео- и графических материалов [3; 5].

С помощью виртуальных туров на уроке зримо создаётся речевая ситуация, в которой обучаемые должны адекватно проявить себя в коммуникативном плане: выразить свое мнение/отношение.

В англоязычной литературе выделяются пять видов учебных интернет-материалов: *хотлист* (hotlist), *трежа хант* (treasure hunt), *сабджект сэмпла* (subject sampler), *мультимедиа скрэпбук* (multimedia scrapbook), *веб-квест* (webquest) [4; 6; 8].

Основной задачей учителя на уроке английского языка с использованием виртуальных туров является проведение работы по развитию иноязычной коммуникативной компетенции [1]. В своей работе на уроках английского языка, реализуя данную задачу, используются следующие виды работы: составление монолога с опорой на виртуальный тур; беседы на различные темы; составление монологов по описанию предмета с опорой на интерактивный тур; описание местности с опорой на интерактивный тур; составление диалогов с опорой на интерактивный тур; на основе описания картинки и ключевых слов составить высказывание с опорой на интерактивный тур и т. д.

Эффективность использования виртуальных туров зависит от рациональной организации занятий. В структуре урока с использованием виртуального тура можно выделить несколько этапов [7; 8]:

- демонстрация виртуального тура;
- обсуждение деталей данной картинки;
- составление монологического высказывания с опорой на виртуальный тур.

Упражнения во время просмотра рассчитаны не только на закрепление, но и на расширение материала. Заключительной частью задания должна стать речевая деятельность учащихся, т. е. монологическое высказывание.

Конечно, при проведении уроков учитель сталкивается с рядом трудностей, возникающих у обучающихся:

- неумение правильно строить предложения;
- маленький словарный запас;
- боязнь совершить ошибку;

Но данные трудности удаётся со временем ликвидировать с помощью разнообразных и нетрадиционных заданий.

Таким образом, регулярно и планомерно включая виртуальные туры в процесс развития иноязычной речи на уроках английского языка, мы видим положительную динамику. Воз-

растает процент учеников, находящихся на среднем уровне, уменьшается количество обучающихся, находящихся на низком уровне, появляются обучающиеся с высоким уровнем сформированности навыка иноязычной речи по сравнению с периодом, когда виртуальные туры не использовались как один из видов опор при обучения иноязычной речи. Переход учащихся с низкого и среднего на высокий и средний уровни свидетельствует об эффективности выбранной методики.

### Список использованной литературы

1. *Барменкова, О. И.* Эффективные приёмы обучения английскому языку : пособие для учителя / О. И. Барменкова. – Пенза, 1997.
2. *Бим, И. Л.* Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе / И. Л. Бим. – М., 1988.
3. *Владимирова, Л. П.* Интернет на уроках иностранного языка / Л. П. Владимирова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 39–41.
4. *Захарова, И. Г.* Информационные технологии в образовании : учеб. пособие / И. Г. Захарова. – М. : Изд. центр «Академия», 2005.
5. *Коптюг, Н. М.* Интернет-уроки как вспомогательный материал для учителя иностранного языка / Н. М. Коптюг // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 57–59.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2000.
7. *Подопригорова, Л. А.* Использование Интернета в обучении иностранным языкам / Л. А. Подопригорова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5 – С. 25–31.
8. *Полат, Е. С.* Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 14–19.

*Х. Э. Яздурдыев,  
студент,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
М. В. Салтыкова,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедры иностранных языков  
и удмуртской филологии,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ АНГЛИЙСКИХ ЗАГАДОК**

В современном мире всё большую роль играет умение людей взаимодействовать друг с другом, так как от этого зависит эффективность работы, уровень взаимоотношений.

Предмет обучения иноязычному общению ещё не исследован должным образом, хотя уже имеется достаточно богатый опыт методической организации коммуникативно-ориентированного обучения иноязычной речи (Б. В. Беляев, И. Л. Бим, Г. Е. Ведель, П. Б. Гурвич, И. А. Зимняя, В. П. Кузовлев, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, В. Л. Скалкин, Б. В. Царькова, Э. П. Шубин). В настоящее время вопросы коммуникативной компетенции рассмотрены в трудах М. Р. Львова, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Т. А. Ладыженской и др. [2].

Тем не менее трудов, посвящённых развитию коммуникативной компетенции при изучении загадок, недостаточно, что и обосновывает актуальность выбранной для исследования темы.

Одним из важнейших инструментов, с помощью которого осуществляется формирование коммуникативной компетенции, являются загадки. Процесс разгадывания загадки является некой разминкой для умственного аппарата, поскольку формирование верного ответа требует от учеников применения таких навыков, как сопоставление, наблюдение, анализ.

Использование загадок на уроках английского языка позволяет, кроме основных задач, решить ещё и задачу пополнения запаса слов у обучающихся. Также появляется возможность услышать известные слова (даже целые выражения) в иных конструкциях грамматики, при этом явление или предмет складывается в осмыслённый образ.

Для педагога особенно важен подготовительный этап перед изучением загадок. Необходимо, чтобы обучающиеся имели хорошее представление о предметах или явлениях, которые загаданы в загадке, а также важно, чтобы они обладали лексическим запасом, который будет использован в загадке [1].

Обучающиеся с большим интересом относятся к загадкам и любят их. Однако важно правильно оценивать степень готовности учеников к предложенным вариантам, поскольку при высоком уровне сложности интерес обучающихся быстро пропадёт.

В связи с этим использование загадок на уроках английского языка наиболее применимо тогда, когда происходит закрепление материала, который был изучен ранее. Использование загадок в процессе изучения темы нежелательно.

Отметим, что для загадок характерна ориентация на восприятие индивидами в детском возрасте, при этом они часто содержат единицы лексики, которые являются сложными для детского мышления. В примерах, которые уже в формулировке загадки содержат вопрос в прямой форме, как правило, каверзного вида, целью можно назвать обучение логическому мышлению, т. е. обучающемуся демонстрируются поэтические стороны, часто очень неожиданные, различных вещей. Основанием загадки являются вопрос и непосредственный правильный ответ на данный вопрос, т. е. загадка требует и предлагает разгадывающему её проявить максимальное внимание к деталям, чтобы он имел возможность обнаружить скрытый в них смысл.

Особое место на уроках английского языка имеют загадки, выраженные в виде описаний. Они в какой-то степени сближаются с сочинениями-описаниями, поэтому применяются учителями при обучении детей разного возраста.

Разновидностью загадок являются шуточные вопросы. Основная цель – развеселить, т. е. заставить смеяться над шут-

кой, но ещё и захватить смысл, который представляет собой игру слов и нечто заложенное более глубоко. Данная категория загадок не содержит в себе метафоры. Некоторая часть загадок этой категории представляет собой форму вопроса. Основная масса загадок начинается с использования таких вопросительных слов, как: «What?», «Where?», «Why?» и т. п. Ответы на данного рода загадки очень просты [3, с. 10].

Загадки визуального представления содержат подтипы:

– загадка, которая выражается с помощью рисунка;

– загадка, которая выражается с помощью жеста.

Загадки на английском языке полезны детям и взрослым, начинающим изучать иностранный язык. Такие загадки помогут выучить не только новые слова, синонимы, простые описания предметов и явлений. Ведь для того, чтобы разгадать загадку, нужно изначально понять смысл и суть загадки.

Английские загадки можно разделить на несколько основных категорий:

- Animal riddles (загадки про животных).
- Classic riddles (классические загадки).
- Kids riddles (детские загадки).
- Letter riddles (загадки о буквах).
- Word riddles (загадки про слова).
- Work riddles (загадки о работе).
- Ridiculous riddles (нелепые загадки).
- Paradox riddles (нелогичные загадки).

Letter riddles (загадки про буквы) основаны на созвучии некоторых слов и букв алфавита. Например: Which letter is a hot drink? (Какая буква алфавита является горячим напитком?) Ответом будет буква T, потому что звучит как слово tea (чай).

Word riddles (загадки про слова). Эта загадка на английском языке основана на игре слов. Например: What kind? (Какую одежду носят адвокаты?) Ответ: Lawsuits (law переводится как «закон», suit – как «костюм», а вот lawsuit – уже как «судебное дело»).

Ridiculous riddles (нелепые загадки) прекрасны в своем безумии. Часто их сложно понять тем, кто не является носителем языка, ведь они основаны именно на созвучии слов. Например: What kind of can never needs a can opener? (Какой жес-

тной банке не нужна открывашка?) Как ни странно, но ответом будет «пеликан» – pelican. Смысл в том, что can – это жестяная банка, это слово «спрятано» в названии птицы.

Paradox riddles (нелогичные загадки). Их объяснить тому, кто не является носителем языка, ещё сложнее, чем ridiculous riddles. Для тех, кто интересуется загадками, это уже «прокачанный» уровень. Например: How is seasickness like an auction? (Чем схожи морская болезнь и аукцион?) Ответ довольно длинный: One is the effects of a sail and the other is a sale of effects. (Одно – влияние плавания, другое – продажа имущества.) Загадка строится на созвучии слов sail и sale, а также различных значениях слова effects [3, с. 124].

Таким образом, на уроках английского языка можно использовать разнообразные загадки. Они увлекательны, поэтому помогают детям лучше усвоить материал.

При изучении любого языка важную роль играет применение различных упражнений и заданий с использованием загадок. Благодаря такой методике активизируются все познавательные процессы учащихся: развиваются внимание, память, мышление, творческие способности. Обучающие игры помогают снять усталость, преодолеть языковой и психологический барьеры, что особенно важно для занятий при изучении английского языка. Кроме того, использование игровых моделей на уроках даёт хорошие результаты: повышает интерес к предмету, позволяет сконцентрировать внимание на главном – овладении речевыми навыками в процессе естественной ситуации общения во время игры.

Взяв коммуникативный метод за основу, использовали наряду с ним и разные виды методики, различные упражнения и задания, направленные на развитие коммуникативной компетенции обучающихся в 8 классе школы № 16. Такие разновидности этапов урока позволяют каждому учащемуся использовать свои знания изучаемого языка, а учителю – заинтересовать обучающихся.

Таким образом, во время педагогической практики на уроках английского языка были использованы разнообразные приёмы работы с загадками.



### Список использованной литературы

1. *Рейд, М.* Как развить навыки успешного общения : практическое руководство / М. Рейд, Р. Хэммерсли ; пер. с англ. – М. : Эксмо, 2003. – 352 с.
2. *Сендерович, С. Я.* Морфология загадки / С. Я. Сендерович. – М. : Языки славянской культуры, 2008. – 208 с.
3. *Taylor, A.* English Riddles from Oral Tradition / A. Taylor. – Berkeley : University of California Press, 1951. – 959 p.

## **V. ЕКАТЕРИНЕ ИГНАТЬЕВНЕ ЧУПИНОЙ ПОСВЯЩАЕТСЯ**

*Я. А. Чиговская-Назарова,  
канд. филол. наук, доцент,  
ректор ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

### **СЛОВО РЕКТОРА**



*Фото 1. 1990-е гг. Е. И. Чупина и Я. А. Чиговская-Назарова*

Очень горько и скорбно, когда уходят близкие люди, вдвойне тяжело, когда уходят учителя и единомышленники. Строгая, справедливая, требовательная, энергичная... Такой была Екатерина Игнатьевна Чупина – преподаватель, методист, наставник, учитель. 15 февраля 2021 года прошёл год как не стало Учителя.

У Екатерины Игнатьевны была прекрасная научная школа – Пермский государственный университет, опыт вузов-

ской и школьной работы. Окончив аспирантуру при Ленинградском педагогическом институте, она защитила кандидатскую диссертацию, получила учёное звание доцента. Екатерина Игнатьевна была требовательна к себе и к окружающим, ценила в коллегах профессионализм. Она была хорошим и мудрым наставником с большим педагогическим опытом. Горжусь, что была не только студенткой Екатерины Игнатьевны, но и коллегой, вместе мы работали на кафедре русского языка.

Профессионал, Учитель, она заставляла своих студентов мыслить, дискутировать, коллег заряжала энергией и вдохновляла. Постоянное творческое горение и любовь к своему делу, стремление к поиску нового и активная жизненная позиция Екатерины Игнатьевны удивляли и заставляли поверить в собственные силы.

Всегда поражал в Екатерине Игнатьевне богатый профессиональный опыт, умение общаться с людьми. Полвека работать педагогом! Нужно не просто физически полвека прожить, а быть современной, полезной, интересной ученикам.

Екатерина Игнатьевна останется в нашей памяти талантливым Учителем, верным другом и глубоко порядочным человеком. Мы будем помнить, пока мы живы, вечная память!

***Е. В. Лихачёва,**  
руководитель центра истории ГППИ,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **ПЕРВАЯ В ЛЮБИМОМ ДЕЛЕ**

В 80-летней летописи Глазовского государственного педагогического института немало преподавателей, которые оставили после себя светлую память. Это прекрасные профессионалы, люди широкой эрудиции, неутомимые труженики. Такой была и Екатерина Игнатьевна Чупина – преподаватель, методист, наставник, Учитель.

## Неслучайный выбор

Коллеги знают Екатерину Игнатьевну как одного из самых ответственных и творческих преподавателей филологического факультета (ныне – факультет социальных коммуникаций и филологии). Результат её 50-летней педагогической работы – это, конечно, студенты, которые стали великолепными учителями и преподавателями и являются, как и их Учитель, гордостью Глазовского государственного педагогического института.



*Фото* Е. И. Чупина.  
Снимок 1970-х гг.

Выбор профессии для Екатерины Игнатьевны не был случайным. В детстве, в школе, в пионерской дружине, её всегда привлекала возможность общаться с младшими ребятами, решать их проблемы, радовать и опекать. И потому после успешного окончания десятилетки для неё не было никаких сомнений – только на историко-филологический факультет Пермского педагогического университета.

После окончания вуза в 1964 г. Екатерина Игнатьевна работала пионервожатой, учителем русского языка и литературы, завучем в одной из школ своего родного города Гремячинска Пермской области.

Делу образования Екатерина Игнатьевна осталась верна всю жизнь. Никогда не пожалела о своём выборе. Её постоянный творческий поиск, требовательность, справедливость, понимание, эмоциональность притягивали, вызывали чувство уважения и признательности у студентов и коллег. Она всегда была на подъёме, на высоте. С ней было интересно и познавательно.

## Глазов в её сердце

В 1970 г. Екатерина Игнатьевна привезла семь своих учеников-выпускников для поступления в Глазовский государст-

венный педагогический институт, сама осталась здесь работать. В 1972 г. её направили в очную целевую аспирантуру Ленинградского государственного педагогического института имени А. И. Герцена, а в 1977 г. ей была присуждена учёная степень кандидата педагогических наук, в 1986 г. – учёное звание доцента. Талант организатора, дисциплинированность, ответственный подход к любому делу наряду с доброжелательным отношением к людям позволили Екатерине Игнатьевне пройти все ступени профессиональной карьеры: учитель, преподаватель, более шести лет она руководила кафедрой русского языка, почти восемь лет была проректором по экономическим вопросам и связям с органами народного образования, а в 2009–2010 гг. являлась одновременно деканом филологического факультета и заведующей кафедрой русского языка.



*Фото 2.* Конгресс учителей. Снимок 2009 г.

### **Сначала ты должен их полюбить**

Если вы смогли посетить лекции Е. И. Чупиной, вам очень повезло – проходили они на одном дыхании. В кабинете не было ничего лишнего, главное оружие Екатерины Игнатьевны – слово. Им она владела блестяще, заряжая любовью к преподаваемому предмету всех, кто её слушал.

На лекциях по методике преподавания русского языка Екатерина Игнатьевна учила мыслить, рассуждать, доказывать, развивала творческие способности студентов. Она разработала оригинальные, нестандартные по структуре и способам подачи типы лекций: исследования, презентации, диспуты.

«Люблю, когда у студентов глаза горят – говорила Екатерина Игнатьевна. – Это очень важно – чего-то хотеть в жизни. Люблю целеустремлённых. А тех, кто занятие отсидел и бегом по домам, не понимаю. Удивляюсь: в библиотеки не ходят, книг не читают, даже кино не смотрят. Чем занимаются?»



*Фото 3.* На одном из заседаний кафедры русского языка.

Е. И. Чупина в третьем ряду в центре.

Снимок 1979 г.

Екатерина Игнатьевна старалась привнести в студенческую жизнь что-то новое. За что бы ни взялась, она обязательно доводила дело до конца. Активно принимала участие в делах института: профсоюзных, факультетских, кафедральных. Выступала с докладами на научных конференциях, помогала молодым преподавателям поверить в свои силы, побуждала их открывать в себе самые лучшие профессиональные качества.

Секрет успеха педагога, считала Екатерина Игнатьевна, заключается в любви к предмету и постоянному повышению профессионального мастерства. Чтобы идти в ногу со временем, необходимо изучать методическую литературу, быть в курсе всех новшеств, происходящих в педагогике. А ещё надо

любить учеников, студентов. «Дети, конечно, забирают силы, но, с другой стороны, помогают жить, не старея», – в одном из интервью делилась Екатерина Игнатьевна. «Сначала ты должен их полюбить, какие они есть, и только потом они тебя. Учителю очень трудно: каждый раз идеёшь и не знаешь, что тебя ждёт (что в классе, что в аудитории). В учителя должно быть, помимо знаний, что-то ещё. Можно досконально знать свой предмет, а тебя всё равно не будут любить. А можно что-то и не знать, но дети уловят в тебе эту “искру” и простят иногда тебе очень многое».

### **Свой взгляд на мир**

С 1982 г. преподавание в институте Екатерина Игнатьевна сочетала с работой учителя русского языка в средней школе № 2, а позднее – в МБОУ «Гимназия № 6».

Она свободно владела традиционными формами проведения уроков, широко использовала новейшие методики, строила свои уроки в каждом классе с учётом уровня подготовки учеников, их развития, индивидуальных особенностей, что, безусловно, помогало достигать высоких результатов в работе.

Современный учитель-словесник, считала Екатерина Игнатьевна, должен представлять собой сплав творчества, ума, богатого внутреннего мира и неистощимой жизненной энергии, и только тогда он сможет донести до детей необходимые знания и умения. Он не должен нести только своё видение предмета – он должен помочь каждому ученику построить свой взгляд на мир.

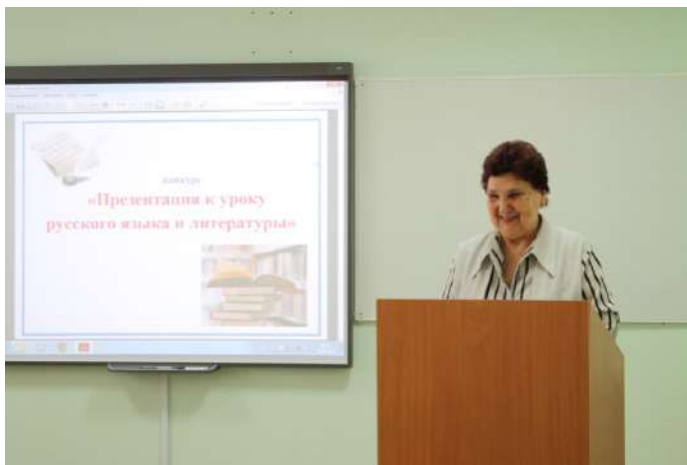
Я. А. Чиговская-Назарова, ректор ГГПИ:

– Екатерина Игнатьевна была требовательна к себе и окружающим, ценила в коллегах профессионализм. Она была хорошим и мудрым наставником с большим педагогическим опытом. Горжусь, что была не только студенткой Екатерины Игнатьевны, но и коллегой, вместе мы работали на кафедре русского языка. Профессионал, Учитель, она заставляла своих студентов мыслить, дискутировать, коллег заряжала энергией и вдохновляла. Постоянное творческое горение и любовь к своему делу, стремление к поиску нового и активная жизненная позиция Екатерины Игнатьевны удивляли и заставляли поверить в собственные силы.

## Память храня

У Екатерины Игнатьевны немало наград и званий, она была отличником народного просвещения и заслуженным работником народного образования Удмуртской Республики. Неоднократно заносилась на Доску почёта института, а в 1999 г. её имя было вписано в Книгу почёта ГГПИ.

Пройдя путь от пионервожатой до проректора института, Екатерина Игнатьевна Чупина навсегда стала знаковым преподавателем не только в истории родного факультета и института, но и города, республики.



*Фото 4. На студенческой конференции. Снимок 2013 г.*

В 2020 г. в ГГПИ появился ресурсный Центр методики преподавания русского языка и литературы, который стал носить имя Е. И. Чупиной. Любимый преподаватель и наставник, именно в этой аудитории она проводила занятия со студентами.

Говорят, память о человеке жива до тех пор, пока о нём помнят родные, друзья, коллеги... Студенты, добавим мы, ведь преподаватель должен жить прежде всего в памяти своих учеников, которым посвятил свою жизнь.

*(Фотографии из фондов центра истории ГГПИ)*



*Д. А. Аверкиева,*  
студентка,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
**А. П. Сунцова,**  
студентка,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
**Н. Н. Закирова,**  
канд. филол. наук,  
доцент кафедры  
русского языка и литературы,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
**А. Р. Касимова,**  
канд. филол. наук,  
доцент кафедры  
русского языка и литературы,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
**О. Ю. Овченкова,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедры русского языка и литературы,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов

## **ВЕЧЕР ПАМЯТИ Е. И. ЧУПИНОЙ: СЦЕНАРИЙ**

### **Вечер состоит из двух частей:**

- 1 часть – грани личности Е. И. Чупиной (кластер 1);
- 2 часть – Е. И. Чупина как педагог-профессионал (кластер 2).

Мероприятие дополняется воспоминаниями преподавателей о Екатерине Игнатьевне, демонстрацией видеоролика и фильма.

**Оформление:** презентация, музыкальный фон, стенд с фотографиями.

**Ведущий 1** (А. Жданова): Здравствуйте, уважаемые преподаватели и студенты! Мы хотим, чтобы сегодня вы представили себя юными школьниками, ещё только познающими эту

непростую жизнь. Впереди вас ожидает интереснейший урок. Тема нашего урока «По волнам нашей памяти...».

**Ведущий 2** (Д. Аверкиева): Учась в школе, мы черпали знания из учебников. Но не только книги делают нас умнее. Порой, узнав о жизненном пути одного талантливого человека, мы становимся мудрее и начинаем смотреть на мир по-другому. Люди, полные творческой энергии и любви к своему делу и окружающим, вдохновляют своим примером и заставляют двигаться к новым свершениям. О таких людях важно помнить, поэтому сегодня мы хотим рассказать вам о Екатерине Игнатьевне Чупиной. *(На слайде появляется центральный кружочек кластера с именем Е. И. Чупиной.)*

**Ведущий 3** (А. Сунцова): Год назад, 15 февраля 2020 года, ушла из жизни всеми уважаемая, любимая Екатерина Игнатьевна Чупина, один из старейших преподавателей кафедры русского языка и литературы, кандидат педагогических наук, доцент, отличник народного просвещения, заслуженный учитель Удмуртской Республики.

**Ведущий 1:** Екатерина Игнатьевна была очень разносторонней, многогранной личностью. Долгие годы рядом с Екатериной Игнатьевной работал другой замечательный человек и педагог, кандидат филологических наук, доцент, отличник народного просвещения, заслуженный работник народного образования Удмуртской Республики Светлана Ивановна Софронова. Попросим её поделиться воспоминаниями. *(Воспоминания С. И. Софроновой.)*

**Ведущий 2:** Спасибо, Светлана Ивановна! О каком качестве Екатерины Игнатьевны вспоминает Светлана Ивановна? Что подчёркивается в рассказе? *Ответы класса: ЧЕЛОВЕК, ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ. (Появляется ответвление в кластере.)*

**Ведущий 3:** Екатерина Игнатьевна всю жизнь посвятила школе. После окончания университета она начала работать в школе в городе Гремячинске Пермской области. В 1970 г. Екатерина Игнатьевна переехала в Глазов и стала преподавателем Глазовского государственного педагогического института, с этого времени вся её жизнь будет связана с нашим городом и с гимназией № 6.

**Ведущий 2:** Страницы биографии многое расскажут о человеке, но ещё больше расскажут люди, которым довелось с

этим человеком общаться. Потому хотим предоставить слово учителям МБОУ «Гимназия № 6». *(Выступление учителей.)*

**Ведущий 2:** Спасибо за тёплые слова! О какой ещё грани личности Екатерины Игнатьевны мы сейчас вспомнили? *Ответы класса: УЧИТЕЛЬ. (Появляется ответвление в кластере.)*

**Ведущий 1:** В 1973 г. Екатерина Игнатьевна поступила и в 1976 г. успешно окончила аспирантуру при Ленинградском государственном педагогическом институте имени А. И. Герцена по специальности «Методика преподавания русского языка», в 1977 г. защитила диссертацию на тему «Принципы подбора текстового материала при обучении пунктуации (на материале “Однородные члены предложения”»)» и получила учёную степень кандидата педагогических наук.

**Ведущий 3:** С этого времени жизнь Екатерины Игнатьевны навсегда будет связана с кафедрой русского языка. Она активно занималась научной деятельностью, выступала на научных конференциях, часто публиковалась, издавала статьи и пособия.

Мы хотим предоставить слово ученице и последовательнице Екатерины Игнатьевны, декану факультета социальных коммуникаций и филологии Елене Юрьевне Богдановой. *(Выступление декана.)*

**Ведущий 2:** Спасибо, Елена Юрьевна! С какой стороны предстала перед нами Екатерина Игнатьевна? *Ответы класса: УЧЁНЫЙ. (Появляется ответвление в кластере.)*

**Ведущий 1:** Проницательность, оригинальный подход к работе, терпение и упорство – вот характеристики педагогической деятельности Екатерины Игнатьевны. Её лекции и практические занятия по методике русского языка навсегда запомнятся её выпускникам своим высоким научно-методическим уровнем, живыми примерами, нестандартными решениями.

**Ведущий 2:** Умение увидеть талантливого студента, сделать всё для его интеллектуального и профессионального роста – вот что отличало Екатерину Игнатьевну. Такой талантливой ученицей является Алёна Владимировна Репина. Она отправила нам видеообращение. Внимание на экран. *(Видео.)*

**Ведущий 1:** Как вы думаете, что важно подчеркнуть в выступлении Алёны Владимировны? *Ответы класса: ПЕДАГОГ. (Появляется ответвление в кластере.)*

**Ведущий 3:** Как вы думаете, как называется человек, который ведёт по жизни, помогает реализовать личностный и профессиональный потенциал? *Ответы класса: НАСТАВНИК. (Появляется ответвление в кластере.)*

Более полувека Екатерина Игнатьевна отдала педагогическому труду, взрастив многочисленных, достойных своего Учителя, педагогов, продолжающих служить высокой идее просвещения и занимающих ключевые позиции в органах образования как в Глазове, так в Удмуртской Республике и за её пределами. Её считают своим наставником и другом ректор нашего института Янина Александровна Чиговская-Назарова, декан факультета социальных коммуникаций и филологии Елена Юрьевна Богданова, заведующий кафедрой русского языка и литературы Людмила Анатольевна Богданова. Гордятся, что были учениками Екатерины Игнатьевны многие педагоги ГППИ и огромное количество учителей республики.

**Ведущий 1:** Ученики Екатерины Игнатьевны вспоминают, насколько интересными и разнообразными были встречи с Учителем. Вот названия некоторых из них: «Педагогические дебаты», «Горячая линия по методическим вопросам», «Курсовой бенефис», «Педагогическая гостиная» и др. Был создан «Банк методических идей», была организована «Школа начинающего учителя». Фантазия и энергия Екатерины Игнатьевны, казалось, не знали предела.

**Ведущий 3:** Достойным продолжателем традиций Екатерины Игнатьевны является кандидат филологических наук, доцент, ректор нашего института, в полной мере реализовавший свой личностный и профессиональный потенциал. Янина Александровна, Вам слово! *(Выступление Янины Александровны, фото 1).*



*Фото 1.* Выступление ректора ГГПИ Я. А. Чиговской-Назаровой

**Ведущий 2:** Спасибо, Янина Александровна! За время работы в институте Екатерина Игнатьевна зарекомендовала себя высококвалифицированным специалистом, талантливым организатором: неоднократно возглавляла партийную организацию филологического факультета, а затем и института, избиралась заведующим кафедрой русского языка, проректором по экономическим вопросам и связям с органами народного образования, проректором по воспитательной работе и отделения заочного обучения, исполняла обязанности декана филологического факультета.

**Ведущий 3:** За свою активную и плодотворную работу Екатерина Игнатьевна неоднократно была представлена на Доске почёта института, отмечалась почётными грамотами, была награждена медалями «За доблестный труд», «Ветеран труда», значком «Отличник народного просвещения», имела звание «Заслуженный учитель Удмуртской Республики».

Хотим предоставить слово многолетнему коллеге Екатерины Игнатьевны, подруге, доценту кафедры русского языка и литературы Вере Николаевне Мартьяновой. *(Выступление В. Н. Мартьяновой.)*

**Ведущий 3:** Спасибо, Вера Николаевна! О какой грани личности Екатерины Игнатьевны нам рассказала Вера Никола-

евна? *Ответы класса: ПРОФЕССИОНАЛ. (Появляется ответвление в кластере.)*

**Ведущий 1:** Учитель, учёный, педагог, наставник, профессионал... Именно такой разносторонней личностью и была Екатерина Игнатьевна. Поэтому не вызывает удивления, что этот человек навсегда оставил яркий след в нашем родном институте. Люди, подобные Екатерине Игнатьевне, учат нас быть трудолюбивыми и ответственными, прививают стремление полностью отдавать себя выбранному делу.

**Ведущий 2:** Сегодня педагоги всей страны должны стремиться соответствовать Профессиональному стандарту педагога. Давайте посмотрим на основные требования к учителю, изложенные в этом документе.

2-й кластер. *(Появляется сразу полностью.)*

Итак, педагог должен:

1. Иметь высшее образование.
2. Демонстрировать знание предмета и программы обучения.

3. Владеть формами и методами обучения, выходящими за рамки уроков.

4. Использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями в образовании; одарённых учеников; учеников, для которых русский язык не является родным; учеников с ограниченными возможностями здоровья.

5. Владеть формами и методами воспитательной работы, используя их как на уроке, так и во внеклассной деятельности.

*Кластеры размещаются на слайде рядом.*

**Ведущий 3:** Обратите внимание, что Екатерина Игнатьевна не только соответствует этим требованиям, но и выходит за рамки этого стандарта. Разумеется, она в полной мере соответствовала бы стандарту педагога высшей школы, создание которого – дело будущего. Екатерина Игнатьевна умело сочетала в себе навыки не только профессиональные, но и человеческие. Она является примером для всех нынешних и будущих поколений учителей. И в завершение нашей встречи предлагаем посмотреть небольшой фильм о Екатерине Игнатьевне. Внимание на экран. *(Демонстрируется фильм.)*

**Ведущий 1:** Давайте подведём итоги нашего урока. Какие грани личности Екатерины Игнатьевны открылись сегодня перед нами? Какой была Екатерина Игнатьевна? *Ответы класса.*

**Ведущий 2:** Екатерина Игнатьевна считала, что секрет успеха работы учителя – это любовь к предмету и ученикам. «Дети, – говорила она, – помогают жить, не старея. Можно досконально знать свой предмет, но тебя всё равно не будут любить. А можно что-то и не знать, но дети уловят в тебе эту искру и простят тебе иногда многое».



*Фото 2. Вечер памяти Е. И. Чупиной  
(15 февраля 2021 г. в Центре методики преподавания  
русского языка и литературы ГГПИ им. Е. И. Чупиной)*

*Л. А. Бессонова,  
д-р филос. наук, профессор,  
зав. кафедрой философии,  
Университет управления  
«Татарский институт содействия бизнесу»,  
г. Казань*

## **ЕКАТЕРИНА, КАТЯ, КАТЕНЬКА...**

Приступая к своим воспоминаниям о человеке, с которым связано прошлое и которого уже нет с нами, хочу признаться – дело это нелёгкое. Память беспорядочно выхватывает один эпизод за другим, и соединить этот калейдоскоп в единую картинку кажется невозможно. И всё-таки...

О Екатерине Игнатьевне Чупиной впервые я услышала в 1984 г., когда прошла по конкурсу на должность старшего преподавателя кафедры философии Глазовского государственного педагогического института. Я стала членом незнакомого мне коллектива, хотелось поскорее узнать, кто есть кто. Помню, подошла к Доске почёта и стала внимательно рассматривать лица, запечатлённые на фотографиях. Внимание привлекло фото женщины – яркое, выразительное лицо, горящие глаза, тёмные волосы – внешность незаурядная. Рядом оказалась девушка-студентка, и я спросила: «Кто это?» Она с восторгом, большим уважением и лёгким оттенком страха ответила: «Это Екатерина Игнатьевна Чупина, наш преподаватель». Позже мне приходилось слышать разные оценки в её адрес: от студентов – строгая, справедливая, умная, от преподавателей – профессионал высокого уровня, лучший методист, хороший организатор и руководитель. Тогда я не предполагала, что сблизюсь с ней, и каждый раз, увидев её в коридоре института, произносила про себя: «Вот идёт Великая Екатерина».

Екатерина Игнатьевна не была человеком широкого круга друзей, и как я попала в него – для меня это факт, скрытый памятью. Собственно, это была и не дружба, а общение, но оно было такого качества, что забыть его невозможно. С тёплым чувством благодарности вспоминаю, как мы (четыре-пять человек) ходили в сауну, а инициатором и организатором этих



посещений была она. И из строгой, Великой Екатерины превращалась в Катю – человека широкой души. В семье Екатерины Игнатъевны была традиция – ежегодно в день её рождения, 10 октября, накрывался стол, и родственники, друзья должны были без особого приглашения прийти и поздравить её, вручить подарки. Катя придавала особое значение сервировке стола: непременно белоснежная скатерть, красивая, дорогая посуда, хрусталь, серебро. Она была эстетом, любила и умела ценить красоту. В её манере общения, в том, как и о чём она говорила, проявлялся интеллигентный человек старой закалки. Не могу не сказать и о том, как она умела выслушать собеседника – качество, которым обладает далеко не каждый человек.

Ещё одна грань души этого человека – её любовь к мужу Николаю Петровичу. И он любил её, называл не иначе как Катенька. Человеком он был добрым, весёлым, остроумным.

Не стало Екатерины Игнатъевны, Кати, Катеньки, ушёл вскоре за ней и Николай Петрович – их узы оказались нерасторжимыми. «Людей неинтересных в мире нет», – сказал поэт Евгений Евтушенко. Но среди многих интересных есть особо интересные, одарённые, яркие. Такой была Екатерина Игнатъевна Чупина.

*Л. А. Каракулова,  
канд. пед. наук, доцент,  
филиал ФГБОУ ВО «Глазовский  
государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,  
г. Ижевск*

## **ВОСПОМИНАНИЯ О Е. И. ЧУПИНОЙ: СОВМЕСТНАЯ РАБОТА И ДОЛГИЕ ГОДЫ ДРУЖБЫ**

Печальную весть о кончине Екатерины Игнатъевны Чупиной поздно вечером 15 февраля 2020 г. мне сообщила ректор Глазовского государственного педагогического института Янина Александровна Чиговская-Назарова. Я знала, что Екатерина Игнатъевна очень больна, что после очередного ин-

сульта она уже две недели находится в реанимации. Но, как всегда это бывает, известие о кончине Екатерины Игнатъевны оказалось неожиданным. Ни о каком сне в ту ночь не могло быть и речи, всю ночь я вспоминала нашу совместную работу, нашу личную дружбу, в которой было всё: и радостные счастливые моменты общения, и недомолвки, а иногда и явное непонимание. Скоро исполнится год, как Екатерины Игнатъевны нет с нами, и мне хочется рассказать о ней мои личные впечатления, мой опыт общения с ней. Рассказать о том, что запомнилось мне и что навсегда останется в моей памяти.

Начну с того, что момент моего знакомства с Екатериной Игнатъевной мне не запомнился. Наши частые профессиональные встречи, тесное профессиональное общение начались после возвращения Екатерины Игнатъевны из очной аспирантуры. К тому времени я работала старшим преподавателем кафедры педагогики и психологии и, как почти все преподаватели нашей кафедры, руководила воспитательной частью педагогической практики студентов в школах. Очень часто этими школами оказывались средние общеобразовательные школы № 2 и № 6 г. Глазова, в которых Екатерина Игнатъевна Чупина тоже работала со студентами как методист по русскому языку, а в средней общеобразовательной школе № 6 – ещё и как учитель русского языка и литературы. Мы вместе готовили и проводили установочные и итоговые конференции по практике, посещали уроки и воспитательные мероприятия. Мне запомнились чёткие немногословные установки Екатерины Игнатъевны, как лучше провести практику, каковы её цели, содержание, какими должны быть результаты. Нередко я присутствовала при проведении анализа уроков студентов-практикантов, и всегда Екатерина Игнатъевна очень подробно, тщательно анализируя урок, высказывала чёткие рекомендации, как этот урок можно сделать ещё эффективнее. И это всегда говорилось ею достаточно строго, требовательно, но в то же время очень доброжелательно. Примечательно то, что Екатерина Игнатъевна очень часто в период практики студентов давала мастер-уроки, мастер-классы, на которых мы все присутствовали. Делала она это всегда с большой отдачей, демонстрируя своё высокое мастерство учителя-методиста.

Был у нас в профессиональной деятельности с Екатериной Игнатьевной опыт совместного чтения лекций для студентов по дидактике и методике преподавания русского языка, так называемые бинарные лекции. Когда, например, по темам «Методы обучения» или «Требования к современному уроку», или «Проблемное бучение» и другим я рассказывала студентам об их общих дидактических основах, а Екатерина Игнатьевна уточняла сказанное конкретными методическими приёмами, примерами. Было интересно нам, преподавателям, и, думаю, было интересно и студентам, так как они внимательно слушали, записывали, задавали много вопросов, включались в наш с Екатериной Игнатьевной диалог.

Вспоминаются и её методические семинары для учителей школ города, к подготовке и проведению которых она старалась привлечь и меня, в то время ещё молодого и не очень опытного преподавателя. Для меня это было значительной методической школой, вспоминаю я об этом с большой благодарностью. Только сейчас я понимаю, что, по сути, Екатерина Игнатьевна была моим учителем-наставником, у неё был богатый практический опыт, который она постоянно обогащала: работала в вузе и, главное, продолжала работать школьным учителем русского языка и литературы, а мне этого опыта очень не хватало.

Екатерина Игнатьевна Чупина была очень яркой, красивой женщиной, у неё был сильный, волевой характер. Это ЛИЧНОСТЬ! Мне казалось, что она видит человека насквозь, о многом имела своё собственное мнение, и можно было быть уверенным, что если Екатерина Игнатьевна с чем-то не согласна, если она где-то видит несправедливость, она молчать не будет! Я помню её яркие, содержательные выступления по различным проблемам на заседаниях Учёного совета института, на открытых партийных и профсоюзных собраниях, она могла резко выступить против общего мнения, если считала его неправильным или не очень справедливым.

И ещё хочу отметить, что у Екатерины Игнатьевны была способность замечать одарённых, творческих студентов и много с ними работать, развивая их потенциал. Не один раз творческие работы студентов, выполненные под руководством

Екатерины Игнатъевны, занимали призовые места на различных конкурсах федерального уровня.

Безусловно, я помню и довольно длительный период формального, очень тесного дружеского общения с Екатериной Игнатъевной. В одно время у нас с подачи Екатерины Игнатъевны образовался своеобразный небольшой «женский клуб», стержнеобразующим звеном которого была сауна. Да, сауна! Не только мужчины ходят в баню, но женщины тоже её любят! Постоянными членами этого «клуба» были Людмила Александровна Бессонова (сейчас доктор философских наук, профессор, живёт и работает в Казани), Закирова Нурия Музиповна (кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой матанализа), ну и я, пишущая эти строки и с нежностью вспоминая тебя, сейчас уже далекие годы. Членом нашего «клуба» была также (тогда ещё студентка филологического факультета) Яна Чиговская, отличница, активная общественница, секретарь комсомольского бюро факультета, позднее, после окончания института, преподаватель кафедры русского языка и председатель студенческой профсоюзной организации института (в настоящее время – ректор Глазовского государственного педагогического института). А когда Яна была на первом курсе, Екатерина Игнатъевна была душой нашего «банного сообщества», его главным организатором и «спонсором». Мы пили чай и говорили обо всём: о погоде, политике, институте, студентах, мужьях. Нам было хорошо и весело вместе. И так продолжалось не менее четырёх лет. Очень жаль, но постепенно наше «банное» общение прекратилось, тем не менее это время навсегда осталось в нашей памяти. И позднее, когда мы встречались с Екатериной Игнатъевной в институте, на улице, мы всегда об этом времени вспоминали с большой теплотой, припоминали смешные случаи, крылатые реплики членов нашего «клуба» и много смеялись.

Вспоминая Екатерину Игнатъевну Чупину, я точно знаю, что без неё многое бы в институте не состоялось – не было бы очень сильной кафедры русского языка, которой она долгое время заведовала, преподаватели которой были любимы несколькими поколениями студентов, не было бы того деканата, когда к декану Чупиной студенты приходили со своими проблемами и заботами и всегда находили поддержку, внимание и

отклик, не было бы, возможно, того тесного и плодотворного сотрудничества с методическим объединением учителей русского языка города Глазова и Глазовского района, с органами управления образованием, которое она смогла установить, работая в должности проректора.

Как жаль, что нет с нами Екатерины Игнатьевны Чупиной. Но память о ней, её улыбка, её внимательный взгляд, её выразительная речь навсегда останутся с нами.

*С. Л. Скопкарёва,  
канд. филол. наук, доцент,  
директор филиала  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко» в г. Ижевске,  
г. Ижевск*

## СЛОВО ОБ УЧИТЕЛЕ

*Жизнь – это не те дни,  
которые прожиты,  
а те, которые запомнились.  
Габриэль Гарсиа Маркес*

Как известно, воспоминания подразумевают наличие ретроспективы, переоценку событий с позиций накопленного опыта, индивидуальных оценок и неизбежной пристрастности.

Вспоминая о Екатерине Игнатьевне Чупиной, невольно наполняешься светом, добром, чувством преданности выбранной профессии.

Е. И. Чупина – педагог от бога, мастерски владевший методическими приёмами и техниками в обучении своему предмету «Методика преподавания русского языка». Нам, студентам филологического факультета, не всегда этот предмет давался легко. Владая содержанием, мы не придавали значения форме подачи этих знаний, тем более ученикам. И только постепенно, под руководством такого опытного и взыскательного наставника, как Екатерина Игнатьевна, начинали осознавать, какое это виртуозное искусство построить урок, сделать его интересным для детей. Сегодня, когда информация нахо-

дится в открытом доступе, трудно представить, что в наше время этого не было. Каждый урок, который мы разрабатывали, будучи на педагогической практике в школе, был выстрадан. Главным источником знаний был педагог. С каким трепетом мы ждали занятий Е. И. Чупиной! Прекрасно понимали, что без её поддержки выстроить концепцию урока не всегда получалось. А если и удавалось, выглядело это все трафаретно. Как учила Екатерина Игнатьевна, «каждый урок должен быть неповторимым, запоминающимся для учеников». Как дирижёр умело управляет оркестром, так и Екатерина Игнатьевна мастерски совершенствовала наши методические навыки построения уроков. При этом её всегда отличала требовательность к себе и окружающим её людям. И, конечно же, творческое начало.

Однажды Екатерина Игнатьевна предложила провести практическое занятие в виде интервьюирования. Как это было интересно! В кабинете ТСО (технические средства обучения) мы раздобыли микрофоны, изучили теорию вопроса: что такое интервью и чем оно отличается от интервьюирования. Затем продумали тематические вопросы. Так родилось интересное, вполне не стандартное занятие. А сколько было сделано таких открытий под руководством мастера своего дела!

Школа ученичества, вынесенная из стен родного института, стала той стартовой площадкой, которая помогла нам, выпускникам, состояться в профессии, остаться в ней навсегда. Это ли не результат деятельности наших замечательных педагогов-наставников!

Титаническая трудоспособность этого человека может только поражать. Свидетельством тому служит постоянная работа над собой. Всю жизнь Екатерина Игнатьевна была не только учёным, педагогом, методистом, но и учителем. Трудно представить её педагогическую деятельность вне школы. Только практикующий учёный может оставаться ведущим методистом в области своего преподаваемого предмета. Как удавалось ей это совмещать и быть интересной и студентам, и школьникам? Ответ очевиден – призвание.

Так, перед нами возникает портрет-воспоминание, в котором воссоздаётся облик человека. Вспоминается осанка Екатерины Игнатьевны, которая подчёркивала её величественность

и неспешность. Эффектная, всегда подтянутая, с озорной искрой в глазах – такой осталась в моей памяти Екатерина Игнатъевна.

Особенно запомнилась манера общения Екатерины Игнатъевны: она всегда говорила вдохновенно, предельно эмоционально и даже экспрессивно. Общаясь с аудиторией, зажигала её искромётностью своей речи. Учила каждого из нас осознавать себя личностью, демонстрируя к нам своё уважение. И это распространялось на всех, независимо от возраста и статуса. В этом и есть неповторимость и уникальность человеческой личности и судьбы уникального педагога.

В 2013 г. я приступила к написанию монографии «Литература Удмуртии: эскизные наброски». В этом же году состоялись очередные Международные «Короленковские чтения». Мой приезд на конференцию, как показало время, оказался очень удачным и счастливым на встречи со своими преподавателями, коллегами. Ещё были живы Вячеслав Васильевич Захаров, Софья Яковлевна Пашкова, Екатерина Игнатъевна Чупина. Меня посетила мысль попросить у них автографы для своей книги. С каким трепетом я сейчас читаю строки их посвящений. Вот что написала мне Екатерина Игнатъевна: «Глубокоуважаемой коллеге, любимой студентке с наилучшими пожеланиями успехов в профессиональной, творческой и научной деятельности. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского, удмуртского языков, литературы и методики их преподавания Екатерина Игнатъевна Чупина» (г. Глазов, 2013 г.).



Для каждого из нас автограф дорогого нам человека является реликвией, которую мы бережём, поскольку гордимся своей сопричастностью к судьбам удивительных людей, встретившихся на нашем пути.

Вот такой яркой личностью осталась в моей памяти Екатерина Игнатъевна Чупина.

*Т. С. Шамилина,  
заслуженный работник народного образования,  
отличник народного просвещения РСФСР,  
директор МБОУ «Гимназия № 6» с 1990 по 2020 г.,  
г. Глазов*

## **УСПЕШНЫЙ УЧЁНЫЙ И ОПЫТНЫЙ ПРАКТИК**

Твой труд... так ювелир подчас  
Шлифует крохотный алмаз,  
Так сообщают блеск булату.  
Да, главным в нынешней судьбе  
Земля обязана тебе.  
Учитель!

Екатерина Игнатьевна Чупина – преподаватель Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко, кандидат педагогических наук, доцент, много лет проработавшая на ниве просвещения. Начиная повествование об этом человеке, с которым меня свела судьба, который сразу покорила меня своей необыкновенностью и многогранностью, хочется процитировать «Великую дидактику» Я. А. Коменского: «Педагогу вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем. Учитель... это и садовник, и предприимчивый архитектор, и усердный ваятель, расписывающий и шлифующий умы и души людей». Это как нельзя лучше относится к Екатерине Игнатьевне.

Впервые я увидела её, будучи студенткой второго курса филологического факультета. Статная, красивая. Всё в ней было необычно. Она говорила не так, как мы, была по-другому одета, и даже на её ногах были удивительные ботиночки (много позднее я узнала, что назывались они ботильонами). Да и фамилия у неё была непривычная для города Глазова – Шкурпий. Это потом она, выйдя замуж, стала Чупиной. Мы внимали каждому её слову: будь то лекция или простые, но интересные девчонкам-студенткам беседы о языке, литературе или культуре поведения. Она вела у нас лексикологию. До сих пор помню стих, который сочинила, когда выполняла творческое задание о составе слова: «Украли суффикс, украли, украли



будто играли...» Интересно! Можно много говорить о манере преподавания этого человека и о её роли в жизни студентов.

Позднее судьба свела меня с Екатериной Игнатьевной Чупиной в 1990-е гг., когда я уже была директором МБОУ «Гимназия № 6», и сотрудничество продолжалось до 2016 г.

Все эти годы Екатерина Игнатьевна работала по совместительству учителем русского языка в нашей гимназии. Велик коллектив гимназии, работают в нём более 60 учителей, и среди них со дня основания – сотрудница Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко, корифей науки, педагог, ставший учителем не только для учеников, но и для учителей гимназии, необыкновенно эрудированная, приветливая Е. И. Чупина. Педагог-практик, была одинакова в своей самоотдаче, работая со студентами или обучающимися гимназии (Екатерина Игнатьевна работала с детьми разных возрастных категорий, начиная с 5 класса и до выпуска). Она учёный, но учёный настоящий, потому что практик. Её лекции, документы, практические занятия отличаются живым, доступным языком. Главное – они всегда были востребованы как учениками, так и учителями.

Екатерина Игнатьевна – человек образованный, оригинальный, мудрый. С ней всегда было интересно общаться. Она любознательна, ей интересно всё – она в курсе всех новостей в области литературы, искусства, науки, политики, общественной жизни. А главное, на всё имеет своё оригинальное мнение. Этим она интересна всем: и детям и взрослым. Она была полна идей, планов, жила будущим, умела опережать время. Жаль, что была...

Екатерина Игнатьевна – человек-созидатель, она заняла прочную нишу в гимназии, в сфере обучения и воспитания города. Этим Екатерина Игнатьевна Чупина запомнится всем нам и будет служить примером гражданина, учителя в самом высоком смысле этого слова.

**М. В. Колотов,**  
*ассистент кафедры  
русского языка и литературы,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов,  
аспирант,  
ФГАОУ ВО «Пермский государственный  
национальный исследовательский университет»,  
г. Пермь,*  
**А. В. Репина,**  
*магистр педагогических наук,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **ЛЕГЕНДАРНЫЙ ПЕДАГОГ-НАСТАВНИК**

В любом учебном заведении есть преподаватели, о которых ходят легенды. Иногда они весёлые, иногда поучительные, а иногда больше похожи на страшилки.

В ГГПИ первый курс (тогда ещё филфака) два года жил в ожидании встречи с ужасом всех старшекурсников – Екатериной Игнатьевной Чупиной. Начинающие педагоги скромненько здоровались с ней в коридоре, стараясь побыстрее пройти мимо, дабы не обратить на себя её внимание. Изредка задние парты на занятиях перешёптывались об очередном бедолаге, которого разнесла Екатерина Игнатьевна за небрежные конспекты занятий, и подумывали уйти, пока не поздно.

Но время летит быстро, и вот ты уже третьекурсник – ещё, конечно, не ветеран учебных действий, но уже и не новичок. И вот она – долгожданная лекция по методике: идёт тeneвая борьба за последние места, впереди – пусто, звенящая тишина в аудитории. Входит Она и ласково приветствует нас, разрушая все шаблоны, создавая на занятии атмосферу уюта и доброжелательности.

Позже, конечно, нам не раз от неё доставалось, но никто не говорил, что из-за плохого настроения Екатерины Игнатьевны или просто так. Всегда было за дело, и это постепенно приучало нас к мысли, что в учительском деле мелочей нет, важно всё – от почерка, раздаточных материалов и одежды до

психологического настроения и режима сна. Всем воздавалось по стараниям, и многие были отмечены тем, что им предлагалось или пройти практику в гимназии под её руководством, или поучаствовать в мероприятии всероссийского уровня.

Московский педагогический государственный университет с 18 по 21 октября 2011 г. проводил Всероссийскую научно-методическую конференцию молодых учёных-филологов «Филологическая наука в XXI веке. Взгляд молодых», посвящённую 300-летию юбилею М. В. Ломоносова. Отметим, что конференция является преемницей Всероссийского студенческого фестиваля «Учитель русской словесности», который в течение более чем 20 лет собирает в МПГУ талантливых молодых педагогов.

Свои сегодняшние профессиональные достижения мы связываем с безусловным влиянием легендарного педагога-наставника и, в частности, с конкретным событием. Об этом из первых уст: «В 2012 году я училась на пятом курсе и проходила дипломную практику в гимназии № 6, а моим руководителем практики была Екатерина Игнатьевна Чупина.

Стоит отметить, что Екатерина Игнатьевна была педагогом самобытным, со своим подходом к процессу обучения, и весьма прозорливым. Она смогла разглядеть во мне потенциал, убедила Янину Александровну, тогда ещё проректора по воспитательной и социальной работе, что меня стоит опрашивать на этот фестиваль.

Я считаю, что мне очень повезло представить свои работы по двум конкурсным направлениям: «Урок русской словесности» и «Художественное творчество». Соревноваться приходилось студентами старших курсов, аспирантами и магистрантами вузов России.

Екатерина Игнатьевна настояла, чтобы я выбрала урок развития речи, вместе мы придумали, что он будет называться «Удивительный янтарь». На конкурсе с московскими школьниками мы говорили о янтаре (Екатерина Игнатьевна снабдила меня камнями из своей коллекции), после чего они писали небольшое сочинение. Мой педагог настолько смогла влюбиться в тему, зарядить энергией, что меня отметили грамотой с формулировкой «За умение увлечь аудиторию на уроке развития речи». Мне удалось обойти почти сорок студентов и получить диплом третьей степени.

Мне, студентке пятого курса, было почётно представлять любимый ГГПИ и интересно принимать участие во Всероссийском конкурсе, где есть возможность общаться с учёными главного педагогического вуза России и познакомиться со студентами из других вузов.

Кроме того, для участников была организована экскурсионная поездка в Звенигородский Саввино-Сторожевский мужской монастырь. И как упустить возможность просто погулять по Москве, полюбоваться её храмами, сфотографироваться на Красной площади, кинуть монетку на Нулевом километре?

Я очень благодарна Е. И. Чупиной за бессонные ночи, моральную поддержку и помощь в подготовке конкурсных работ».

По прошествии времени понимаешь, что педагоги не придирались, а видели потенциал, давали возможность проявить себя, свои таланты и знания в самых разных условиях, выковывая из нас не просто специалистов, а настоящих профессионалов.

*Е. А. Колбина (Чиркова),  
студентка ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт им. В. Г. Короленко» 2000–2005 гг.,  
учитель русского языка и литературы,  
МБОУ «Лингвистическая гимназия № 20»,  
г. Саратул*

## **ВОСПОМИНАНИЯ О ЕКАТЕРИНЕ ИГНАТЬЕВНЕ ЧУПИНОЙ**

«Просто размышления» – так называется книга Натальи Долининой, это одна из любимых книг Екатерины Игнатьевны Чупиной. Книга, которую однажды она подарила мне, своей студентке. Эта книга и сейчас со мной, и она тоже стала для меня одной из самых любимых, как и её даритель.

Мне посчастливилось быть студенткой Екатерины Игнатьевны в полном смысле этого слова: от первого вступительного экзамена до диплома. Она мой главный проводник в мир учительства, она влюбила меня в профессию горячо и, навечно, навсегда. Её прививку творческого и ответственного

отношения к каждому уроку я получила во время практики, когда создавала свои студенческие «шедевры» под её чутким руководством. И до сих пор при подготовке к урокам много требую от себя и помню её слова: «Каждый урок – открытый урок».

Самым значительным событием для меня в годы моего студенчества было участие во Всероссийском конкурсе «Учитель русской словесности», который проходил в Московском педагогическом государственном университете. Это был мой главный экзамен. Не подведу ли, оправдаю ли надежды, достойна ли Её веры в меня? Смогла, оправдала, достойна. Председатель конкурсной комиссии при вручении мне диплома победителя сказал: «Это единственный учитель, личностью которого заинтересовались дети». Я тогда ответила, что нас учат Личности, а мы не подводим. До сих пор помню наш телефонный разговор после конкурса. Екатерина Игнатьевна в Глазове, а я в Москве. Помню её голос, помню, как она сказала, что верила в меня.

Екатерина Игнатьевна подарила мне учительские крылья, которые до сих пор помогают мне парить. Я счастлива, что мои студенческие годы были наполнены Её светом. Я бы назвала Екатерину Игнатьевну подвижницей, влюблённой в своё дело и учившей этой любви других.

*Е. С. Худякова,  
студентка филологического факультета  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко» 2000–2005 гг.,  
библиотекарь-комплектатор,  
Научная библиотека,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт  
им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов*

## **45 ЛЕТ, ОТДАНЫХ ДЕТЯМ**

В 2000 г. я поступила в Глазовский государственный педагогический институт на филологический факультет. Это были незабываемые студенческие годы. Знакомство с новыми

однокурсниками, преподавателями и, как сейчас принято называть, наставниками.

Именно наставником для меня и стала Екатерина Игнатьевна Чупина. Она преподавала нам методику русского языка. Как хотелось бы оказаться вновь в родном кабинете методики, на уроке любимой Екатерины Игнатьевны! Навсегда запомнился «кабинет красоты», как она называла его. По её словам, наш выпуск был одним из её любимых. Мы же, студенты, не могли позволить себе пропустить ни одну лекцию по её предмету. На практических занятиях и увлекательных лекциях присутствовали всегда все студенты.

Екатерина Игнатьевна – заслуженный учитель Удмуртской Республики, кандидат педагогических наук, доцент, а для нас, её студентов, педагог-наставник. Она стала для меня образцом ответственности, дисциплинированности, интеллигентности и женственности. Каждая встреча с ней – это расширение кругозора, формирование вкуса и умение говорить грамотно и красиво. Всегда строгий внешний вид, прекрасная манера речи, внимание к каждому студенту – это держало нас в тонусе. Нам было интересно и волнительно общаться с ней в рамках занятий и после них. И даже после окончания нашего любимого вуза. Она всегда с нами делилась своим педагогическим мастерством и преподносила свои яркие мастер-классы на уроках русского языка в гимназии № 6 города Глазова. При всей своей занятости она всегда находила время для нас, выпускников, и была готова дать нам совет.

Екатерина Игнатьевна создала множество авторских программ и следовала своему девизу: «Мало знать русский язык, нужно чувствовать и любить детей». Плоды её труда – успехи, победы учеников и студентов на различных конкурсах.

Только сейчас я поняла, как же мне посчастливилось, что она была все эти годы рядом со мной и моими детьми. Спасибо ей!

*С. Л. Шуклина (Пепеляева),  
выпускница ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт им. В. Г. Короленко» 1978 г.,  
учитель русского языка,  
МБОУ «Гимназия № 6»,  
г. Глазов*

## **ИЗ ВОСПОМИНАНИЙ**

Весёлая, статная, красивая, интеллигентная женщина в окружении девочек-студенток... – такой я впервые увидела Е. И. Чупину. И встреча эта стала знаковой в моей жизни.

На протяжении всей своей педагогической деятельности мне посчастливилось работать с известным методистом, прекрасным организатором и просто замечательным человеком.

Многие идеи осуществлялись с подачи Екатерины Игнатьевны: учение с увлечением, внедрение опыта передовых учителей в практику обучения учащихся...

Что замечательно, Е. И. Чупина могла всегда увидеть даже в самом рядовом уроке студента и учителя изюминку, вовремя похвалить, поддержать. Как итог – хотелось лучше работать, творить.

Чем дольше работаешь в школе, тем бывает сложнее провести открытый урок. Очевидно, сказывается чрезмерная ответственность, а иногда мысль о том, что уже всё до тебя показано (ведь стыдно снова изобретать велосипед!). И тут вовремя подсказанное слово, фраза Екатерины Игнатьевны – и урок заблистал, и ты уже уверен, что всё будет на высшем уровне.

Около 30 лет Екатерина Игнатьевна не просто курировала студентов, будущих учителей русского языка и литературы, в МБОУ «Гимназия № 6», но и вела уроки русского языка в 5–9 классах, считала, что личный пример важен – методист должен быть прежде всего практиком.

Учащиеся Екатерины Игнатьевны Чупиной к старшим классам, конечно, были хорошо подготовлены, хотели знать больше по предмету, творчески подходили к письменным работам. После окончания школы, уже став студентами ведущих вузов, непременно встречались со своим учителем, делились

своими успехами, наблюдениями, впечатлениями. Разве это не заслуженная награда за труд учителя?

*А. А. Мирошниченко,*  
д-р пед. наук, профессор,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
**Я. А. Чиговская-Назарова,**  
канд. филол. наук, доцент,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
**И. Ю. Хлобыстова,**  
канд. пед. наук, доцент,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
**О. В. Куртеева,**  
ст. преподаватель,  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический  
институт им. В. Г. Короленко»,  
г. Глазов

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА МОДЕЛИ ФАКТОРОВ РИСКА СНИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ**

Действия по преодолению образовательного неравенства входят в образовательную политику всех ведущих государств [5]. Одним из направлений таких действий является работа с общеобразовательными организациями (школами), имеющими низкие образовательные результаты (ШНОР). Начало системной работы с ШНОР возможно отождествить с Федеральной целевой программой развития образования в Российской Федерации на 2016–2020 гг. (далее – Программа) [4]. Ожидаемые конечные результаты реализации Программы предполагали поддержку на конкурсной основе не менее 20 субъектов Российской Федерации, внедряющих современные модели поддержки ШНОР. Модели должны быть распространены и внедрены не менее чем в 70 субъектах Российской Федерации.



В настоящее время на работу с ШНОР направлен проект адресной помощи школам с низкими образовательными результатами в соответствии с паспортом федерального проекта «Современная школа». Согласно ему, в период 2021–2022 гг. проект будет охватывать ежегодно по 3000 школ из 84 субъектов Российской Федерации [3]. Наше исследование осуществляется в рамках данного проекта. Оно направлено на сравнительный анализ методик повышения уровня общеобразовательных организаций с низкими образовательными результатами. Сформулируем гипотезу исследования. Для всех общеобразовательных организаций существуют риск низких образовательных результатов. Факторы риска возможно определить и детализировать. Существуют педагогические коллективы, которые за последние пять лет (три года) самостоятельно вышли из разряда слабых школ и обеспечили рост образовательных результатов учащихся. Рассмотрим деятельность таких коллективов как последовательность управленческих решений руководства общеобразовательной организации, направленных на исключение или минимизацию рисков снижения образовательных результатов учащихся. Для осуществления сравнительного анализа методик повышения уровня общеобразовательных организаций с низкими образовательными результатами необходимо:

- определить факторы риска снижения образовательных результатов учащихся;
- детализировать каждый фактор риска снижения образовательных результатов учащихся;
- определить для каждой позиции детализированного фактора риска снижения образовательных результатов учащихся эффективные и неэффективные управленческие решения и их последовательность.

Для определения факторов риска и их детализации применим педагогическую экспертизу (метод групповых экспертных оценок) [6]. Объектом экспертизы определим эвристическую модель факторов риска снижения образовательных результатов учащихся. Эвристическую модель следует строить тогда, когда затруднительно или невозможно определить количественные показатели, строго описать взаимосвязи между

ними из-за слабой изученности объекта или высокой сложности задачи [2].

Выделим следующие этапы применения эвристической модели.

Первый этап – формирование экспертной группы. На данном этапе необходимо определить совокупность специалистов, способных выступать в качестве экспертов при определении факторов риска снижения образовательных результатов учащихся и детализации факторов. Потенциальными кандидатами в эксперты стали директора общеобразовательных организаций и их заместители, педагоги, представители родительского сообщества. Процесс определения кандидатов в эксперты потребовал разработки анкет, позволяющих определить компоненты коэффициента компетентности для каждого эксперта. При определении коэффициентов компетентности мы ограничились расчетами коэффициентов взаимооценки и самооценки. Весовые коэффициенты для названных коэффициентов определили как 0,6 и 0,4 [1, с. 65]. Определение коэффициентов компетентности для каждого кандидата в эксперты позволило составить их банк. Из его состава была сформирована экспертная группа с учетом согласованности экспертов, входящих в нее.

На втором этапе разрабатывался объект экспертизы. Задача рабочей группы заключалась в декомпозиции риска снижения образовательных результатов учащихся на ряд простых и последовательных факторов (их детализацию), понятных и доступных экспертам при принятии решений. За основу при определении факторов риска была принята классификация, представленная в методических рекомендациях Федерального института оценки качества образования [3, с. 18]. Объектами экспертизы являлись эвристическая модель факторов риска снижения образовательных результатов учащихся и эвристические модели детализации для каждого фактора риска. Для построения эвристических моделей был выбран метод морфологического ящика. Рабочая группа предложила экспертам описать все возможные факторы риска снижения образовательных результатов и детализировать их. На основе коллективного мнения экспертов был разработан объект экспертизы (18 факторов риска, 147 детализированных позиций).

На третьем этапе объект экспертизы был представлен экспертам. На основе экспертизы была построена детализованная модель факторов риска снижения образовательных результатов учащихся. Модель содержит 15 факторов и 104 детализированные позиции. В экспертизе принимали участие 38 экспертов.

Полученная в результате педагогической экспертизы детализированная модель факторов риска снижения образовательных результатов учащихся позволит (в ходе диалога с руководителями общеобразовательных организаций) выявить эффективные и неэффективные управленческие решения по исключению или минимизации рисков снижения образовательных результатов.

Исследование выполнено в рамках исполнения государственного задания НИР Министерства просвещения Российской Федерации, дополнительное соглашение № 073-03-2021-037/2 от 21.07.2021 г. к соглашению № 073-03-2021-037 от 18.01.2021 г. НИОКТР 121091600122-1.

### Список литературы

1. *Азгальдов, Г. Г.* Квалиметрия для всех : учеб. пособие / Г. Г. Азгальдов, А. В. Костин, В. В. Садовов. – М. : ИД «ИнформЗнание», 2012. – 165 с.
2. *Анохин, А. Н.* Методы экспертных оценок : учеб. пособие / А. Н. Анохин. – Обнинск : ИАТЭ, 1996. – 148 с.
3. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся. – URL: <https://fioco.ru/antirisk> (дата обращения: 10.04.2021).
4. Постановление Правительства РФ «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы» от 23 мая 2015 г. № 497. – URL: <http://government.ru/docs/18268/> (дата обращения: 10.04.2021).
5. Российская школа: начало XXI века / С. Г. Косарецкий и др. ; под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики» ; Ин-т образования. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 432 с.
6. *Черепанов, В. С.* Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ  
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Сборник материалов  
XV итоговой научно-практической конференции

Технический редактор, корректор *Л. В. Ларионова*  
Оригинал-макет: *И. С. Леус*

Подписано в печать 20.12.2021. Напечатано на ризографе. Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Усл. печ. л. 28,6. Уч.-изд. л. 21,0. Тираж 80 экз. Заказ № 0000 – 2021.

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
«Глазовский государственный педагогический институт  
имени В. Г. Короленко»

427621, Россия, Удмуртская Республика,  
г. Глазов, ул. Первомайская, д. 25  
Тел./факс: 8 (34141) 5-60-09, e-mail: izdat@mail.ru